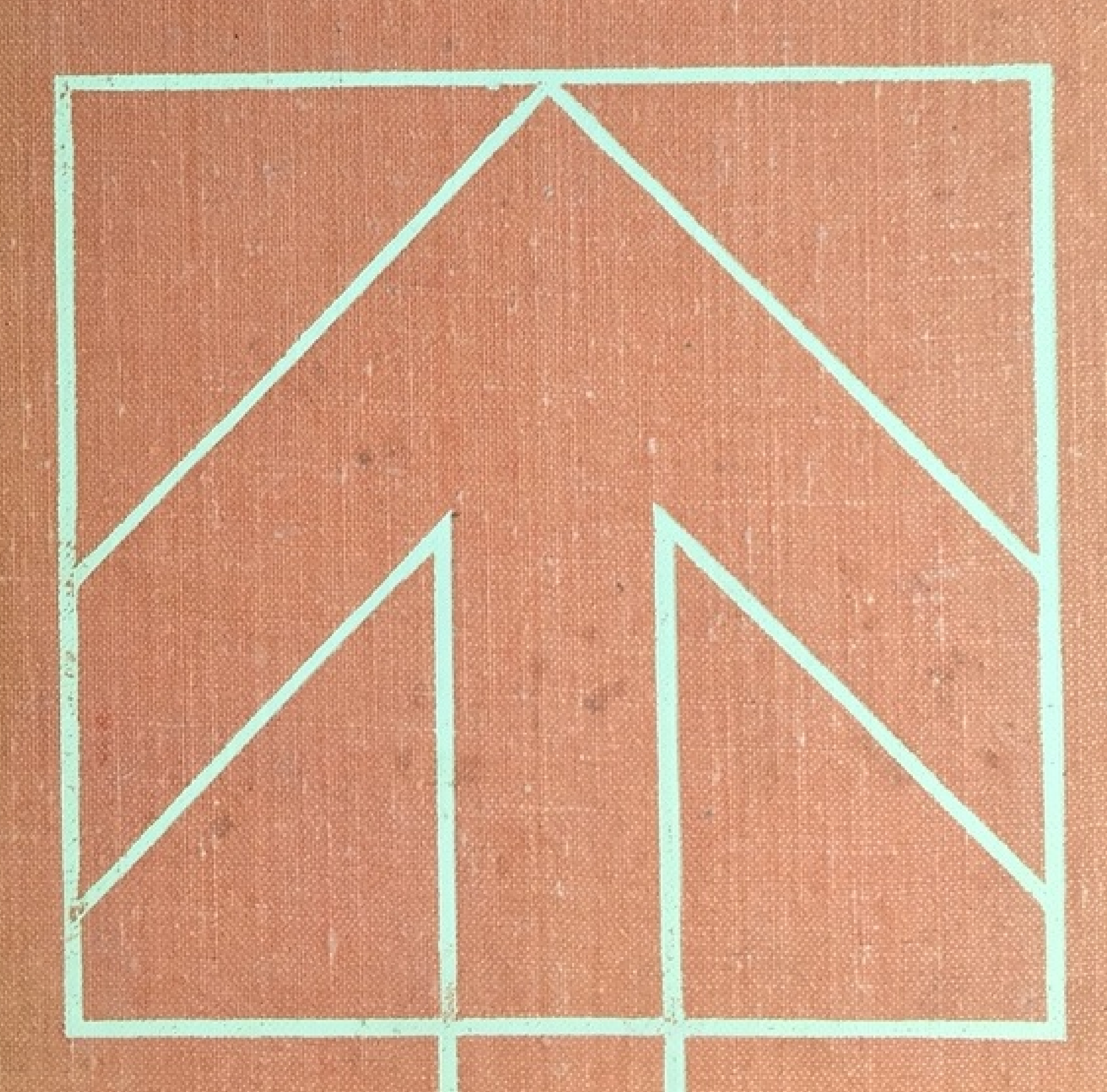
Б. БРЁЗЕ

АКТИВИЗАЦИЯ ОСЛАБЛЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ



АКТИВИЗАЦИЯ ОСЛАБЛЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Doz. Dr. sc. paed. Bodo Bröse
Leiter des Wissenschaftsbereiches
Sonderpädagogik
an der Sektion Pädagogik und Psychologie
der Wilhelm-Pieck-Universität zu Rostock

Geistige Aktivierung von Intelligenzgeminderten im Unterricht der Hilfsschule

VEB Verlag Volk und Gesundheit Berlin 1978

Б. БРЁЗЕ

АКТИВИЗАЦИЯ ОСЛАБЛЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Перевод с немецкого

А. Н. Зуева

Под редакцией проф.

Г. К. Ушакова



МОСКВА МЕДИЦИНА 1981

Б57.3

УДК 616.89-008.454-053.2-085.851.4

Брёзе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: Пер. с нем. — М.: Медицина, 1981, ил. — 240 с.

Brose Bodo. Geistige Aktivierung von Intelligenzgeminderten im Unterricht der Hilfsschule. — Berlin, 1978.

Монография посвящена коррекции умственной недостаточности детей, обучающихся во вспомогательной школе. В качестве важнейшего метода автор предлагает широкое использование метода сравнения, активизирующего умственное развитие дебильных учащихся. Работа содержит не только теоретическое обоснование рекомендуемых дидактических приемов стимуляции интеллектуального развития детей, но и конкретные, испытанные на практике формы их использования. Опыт работы автора и его коллег с дебильными детьми позволяет рассчитывать на обнадеживающий прогноз в возможности стимуляции и положительного развития умственно отсталых детей. В монографии 64 рисунка, 30 таблиц, библиографический список — 269 названий.

Для медицинских работников и педагогов специализированных школ для умственно отсталых детей.

Б $\frac{51700—345}{039(01)—81}$ 178—81. 4303000000

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

Первое издание этой книги заинтересовало специалистов, и, таким образом, цель, стоящая перед автором, была достигнута. Второе, переработанное, издание включает более обширный список литературы с учетом новых советских публикаций, а также результаты научных изысканий, осуществленных исследовательской группой во главе с автором в рамках научной секции коррективной педагогики и коммуникационных связей.

Некоторые терминологические изменения, непосредственно касающиеся данной области, нуждаются в дальнейшем обсуждении. Следует заметить, что эти изменения не всегда совпадают с точкой зрения издателей.

Мы рекомендуем читателю второе издание книги и надеемся, что она будет иметь успех.

Клаус-Петер Беккер
Петер Фойгт

ПРЕДИСЛОВИЕ К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ

Монография Бодо Брезе «Умственная активизация детей с ослабленным интеллектом во вспомогательной школе» — крупное событие в области лечебной педагогики, принципы которой получили развитие как в психиатрии, так и методах лечебно-воспитательной и лечебно-педагогической коррекции дефектов, в частности, дефектной психики. В отличие от всех предшествовавших исследований работа Брезе выполнена на высоком современном уровне личностно-психологического анализа направлений и методов олигофренопедагогики. Автор ее приложил много труда для обоснования нового на данном этапе социально-педагогического подхода к раскрытию методов умственной активизации обучающихся детей с ослабленным интеллектом.

Особое внимание при этом Брезе придает широкому использованию метода сравнения как одной из действенных составных частей умственного анализа и синтеза. Акцент на сравнении автором поставлен очень своевременно и правильно. Однако метод сравнения использовали практически все специалисты, которые занимались в разные времена проблемой коррекции интеллектуального дефекта (независимо от степеней последнего: имбецильность, дебильность и пр.). Вместе с тем акцентуация автором ведущей роли воспитания гармоничной личности коммунистического общества составляет применительно к детям и подросткам, обнаруживающим признаки ослабленного интеллекта, совершенно новый подход, оригинально раскрываемый им во многих частных положениях монографии. Следует согласиться с автором, что трудности, порождаемые в ходе такой личностно-гармонизирующей формы коррекции, оказываются, естественно, тем большими, чем более выражено «ослабление интеллекта».

Б. Брезе убедительно показал, что качества совершенствуемой личности развиваются не только за счет

содержания применяемого учебного материала, но и в результате удачного сочетания используемых методов, дидактических приемов, приводящих обучаемого к обогащению знаний. В этой связи возрастает роль воспитательных возможностей педагогического процесса и параллельно осуществляемых внешкольных мероприятий. Автор обоснованно призывает к рациональной организации и построению учебных занятий с соответствующим контингентом детей; повышению внимания к тем психологическим и дидактическим предпосылкам эффективного обучения, которые способствуют повышению динамики этого специфического учебного процесса; стимуляции у детей желания, обостренной мотивации познания нового в ходе их обучения; к поискам сбалансированного соотношения производительных и рецептивных, «творческих» и «нетворческих» видов деятельности.

Последовательность обсуждаемых автором проблем и вопросов, в которых он обстоятельно и умело ставит, обосновывает и решает выдвинутые гипотезы, убедительно свидетельствует о мастерстве подходов к решению подчас сложнейших и до настоящего времени не решенных проблем путей и методов умственной активизации детей, обнаруживающих ослабленный интеллект и обучающихся во вспомогательных школах Германской Демократической Республики, и раскрывает многие аналогичные пути, которые могут быть использованы в решении проблемы олигофренопедагогики в иных странах.

Следует согласиться с Брезе и тогда, когда он в какой-то мере противопоставляет разработанное им направление многим традиционным методам лечебной педагогики «буржуазных авторов». Вместе с тем такое противопоставление привело бы к необоснованному исключению преемственности между различными направлениями и школами «лечебной педагогики», либо социально-детерминированной дидактики во вспомогательных школах.

Опыт прошлого, независимо от тех ошибок, которыми он сопровождался, вряд ли допустимо недооценивать. Без такого принципиально позитивного прошлого не смогла бы сформироваться и оригинальная гипотеза, разработанная и обоснованная Брезе.

Одной из ведущих в здравоохранении и дефектологии является проблема лечения больных олигофренией. Значение ее становится особо важным в настоящие годы,

когда все больше снижается материнская и ранняя детская смертность, а роль перинатальной патологии и пороков развития возрастает. Этот процесс, связанный с ростом экономических условий жизни населения и совершенствованием системы охраны здоровья населения, приводит вместе с тем к росту актуальности тех болезней, которые возникают в периоде новорожденности и сопровождаются различными формами отставания физического и интеллектуального развития детей.

В последние годы достигнуты несомненные успехи в отграничении клинических форм олигофрении, уточнении причин возникновения некоторых из них; введены в практику новые седативные и стимулирующие фармацевтические препараты, успешно корригирующие поведение таких детей.

Заметно повысилась забота об этой группе больных и наметился прогресс в совершенствовании организационных форм воспитательной и педагогической работы с ними. В свое время Ж. Э. Эскироль (Франция) писал, что если слабоумного оставить без внимания, то его телесные и душевные дефекты со временем углубляются. Такие дети плохо питаются, не могут уберечь себя от обычных влияний непогоды. В связи со свойственной им нечистоплотностью у них нередко возникает расстройства функции желудочно-кишечного тракта. Объем их интеллекта, продолжал Эскироль, который они имели на первых порах, все время уменьшается и, если они остаются без присмотра, то могут достигать более глубоких степеней слабоумия.

Известно, что если умственно отсталые дети, даже не получая специального лечения, оказываются в благоприятных условиях быта и под систематическим воспитательным воздействием взрослых, то степень их интеллектуальной недостаточности не только не углубляется, но, наоборот, имеет тенденцию к уменьшению. Подобного рода наблюдения послужили в конце прошлого и начале настоящего столетия основанием для пересмотра понятия «неизлечимости» умственно отсталых детей и дали основание Г. Шюле (Германия 1880 г.) сформулировать ставшее крылатым положение: «Не излечение излечимых, а воспитывающий душу уход за неизличимыми — вот что составляет лучшее украшение психиатрии».

Сосредоточение внимания психиатров на разработке

и развитии олигофренопедагогики как комплексного метода коррекции дефекта соответствующих больных является не случайным.

Помощь умственно отсталым детям в последние десятилетия во многих странах Европы развивается главным образом по пути совершенствования организационных форм, ухода, воспитания и обучения этих детей.

В Венгрии большая работа по олигофренопедагогике проводилась под руководством Института лечебной педагогики, возглавляемого профессором И. Барчи. После пребывания в этом Институте (Будапешт) 80% детей могли позднее себя обслуживать, кормить, при этом 30% их самостоятельно и 50% под контролем персонала. Остальные 20% работали в мастерских системы здравоохранения.

Современное направление организации помощи умственно отсталым детям и олигофренопедагогики представляет собою результат развития взглядов на слабоумие и возможности его лечения. Как известно, взгляды эти менялись в разные периоды развития медицинских и педагогических знаний.

Эразм Ротердамский и Филипп Парацельс из Гонтенгейма в эпоху Возрождения, активно выступая против средневековой веры в демонов, видели в слабоумии душевную болезнь. Попытки научного анализа этой проблемы в странах Европы К. Иземанн связывает с организацией Винцентом фон Паулем в Париже учреждения Святого Лазаря (1632), в котором врачи и педагоги начали поиски сущности слабоумия, они глубоко интересовались возможностями восстановления интеллекта у слабоумных. Такого рода поиски стали более обоснованными и систематизированными в связи с педагогическими исследованиями Я. А. Каменского, Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, А. Дистервега, К. Д. Ушинского и др.

Большая заслуга в развитии учения об олигофрениях и разработке практических вопросов педагогики слабоумным принадлежит французским психиатрам прошлого — Итарду (ученику Пинеля) и Сегвину (ученику Пинеля и Итарда). Результаты их исследования в этой области не утратили значения и в наше время.

В 1891 г. Иоганнс Трюпер организовал в Иене учреждение для изучения и практического применения лечебной педагогики. Через 6 лет (1897) Венно Вильдт

создал в Нордхаузене (Тюрингия) систему лечебной педагогики, организовав специальное учреждение для таких детей на 50 коек и приложил много труда для организации их быта, труда и обучения.

В противоположность многим другим педагогам В. Вильтд не только не отчислял из массовой школы детей с задержкой интеллектуального развития или нарушением поведения, но, наоборот, объединял их вместе и придпринимал попытки их систематического воспитания и обучения.

В 1919 г. это учреждение перешло в руки доктора К. Иземанна (Германия), который многие годы руководил им. По мнению К. Иземанна, только комплексная терапия может оказаться эффективной при лечении умственно отсталых детей. Лишь совместная деятельность психиатра, психотерапевта, педагога и воспитателя может привести к успехам лечения. Эффективность и правильность своих терапевтических направлений Иземанн видит, в частности, в том, что эти педагогические искания оказались близкими выводам педагогики А. С. Макаренко. Он неоднократно подчеркивал, что психиатрическое и педагогическое влияния на больного неразрывны. Сам К. Иземанн проявлял интерес в большей мере не к исправлению интеллектуального дефекта олигофренов, а к налаживанию, упорядочению, воспитанию навыков правильного поведения детей и юношей с аномальным развитием личности.

Совместная работа школы для современной детской психиатрии является само собой разумеющейся. В ходе таких совместных мероприятий часть врачебной терминологии обогатилась за счет многих терминов педагогики и, наоборот. Достаточно вспомнить такие понятия, как «трудности поведения», «трудности обучения», «школьные трудности», «детские ошибки», «способность — неспособность к обучению», «явление перегрузки ребенка» и пр.

Взаимосвязь между педагогикой и психиатрией намечалась еще в прошлых столетиях. Существенными стимулами для развития молодой европейской психиатрии явились французская революция (1789) и исторически прогрессивная деятельность Ф. Пинеля (1798). Связь эта развивалась постепенно. Еще в 1777 г. эрфуртский священник Х. Г. Зальцман писал, что основой для возникновения всех ошибок, пороков и богохульства у ре-

бенка являются главным образом особенности поведения и облика его отца, матери и их обоих. В этой связи ставился вопрос о разумном воспитании ребенка и о «разумном воспитании воспитателя».

Ф. Ниемейер в работе: «Основы воспитания и обучения» (1899) рассматривает в специальном разделе «ошибки детей» и методы их исправления. По его мнению, из «природной живости» рождаются легкомыслие, небрежность, поверхностность; из «естественных наклонностей» могут развиться любовь к удобству, изнеженность, нелюбезность, из «возбудимости» — вспыльчивость, непослушание, упрямство, из «хладнокровия» — бесчувствие, жестокость, неблагодарность.

В другой работе «Морально-педагогическое лечение» Ф. Ниемейер подчеркивал, что педагог должен быть знаком не только с душевными болезнями, но и с их многообразными модификациями. Происхождение «проступков» он связывал с двумя главными обстоятельствами — влияниями внешней окружающей ребенка среды («обстановка детства») и «фактором отставания» развития ребенка.

К началу XIX века относятся указания на значение личности ребенка и ее нарушений для психиатрии. Существенный вклад в эту область был сделан трудами Христиана Гейнриха Целлера, Иоганна Фридриха Гербарта и философа Фридриха Эдуарда Бенеке.

Наряду с изучением взаимосвязи между педагогикой и психиатрией с 1830 г. пристальное внимание исследователей привлекают «процессы перегрузки» школьников и возможное их отрицательное влияние на организм (И. Закс). Позднее этот вопрос явился предметом дискуссии между Р. Вирховым и Э. Крепелином, причем Э. Крепелин посвятил ему специальную работу (1897). В частности, обсуждался вопрос о том, что у 30% учащихся школ Европы выявляются признаки детской нервности, возникшие из-за неправильной постановки дела обучения в них. Снижение интеллектуальной работоспособности и вегетативные явления рассматривались в качестве типичных симптомов «школьной нервности». В этой связи ставился вопрос о том, что проблема «перегрузки» важна не только для медицины, но, как указывал Э. Крепелин, и для систематического изучения вопроса о сущности и механизмах возикновения явлений утомления специалистами других профилей.

Высокую оценку получили монография Л. Штрюмпеля (Германия): «Педагогическая патология», вышедшая из печати первым изданием в 1890 г.

Для психиатров большое значение имел учебник психопатологии детского возраста (для медиков и педагогов), выпущенный в 1910 г. В. Штромайером, который широко обсудил учение о «психопатической неполноценности» и явился одним из наиболее известных немецких энтузиастов лечебной педагогики.

Первым педагогом вспомогательной школы был в начале XIX века Т. Вайс, обощивший свои наблюдения над «душевнослабыми детьми» еще в 1820 г.

Диктатура фашизма в Германии не только приостановила развитие олигофренопедагогики, но и породила такие человеконенавистнические концепции, как евгеника, ойтаназия и пр.

Психиатры Германской Демократической Республики встали перед необходимостью создания новых положений олигофренопедагогики на основе передовых достижений немецкой клинической психиатрии, олигофренопедагогики Советского Союза и стран народной демократии.

В основу олигофренопедагогики в профильных отделениях, кроме достижений прогрессивных немецких психиатров и педагогов прошлого, были положены исследования И. Барчи и Г. Гелльница (ГДР).

В одном из своих исследований Барчи сообщил, что венгерская лечебная педагогика группирует детей в зависимости от особенностей последствий поражения головного мозга и возникших вследствие этого функциональных изменений.

Главное направление работ И. Барчи было сосредоточено на детях с умственной отсталостью в интересах их телесного и душевного развития. Эта задача, по его мнению, особенно для стран с социалистическим строем и свойственными им гуманистическими установками, является не просто культурно-этической, но и социально-политической.

Многолетний опыт И. Барчи привел его к выводу, что основным принципом лечебной педагогики является принцип воспитания. Формирование деятельности в своей основе зависит прежде всего от того, что изменения развития и сам процесс развития протекают в сложном взаимовлиянии развития одних систем на деятель-

ность и развитие других. В этой связи в лечебной педагогике следует в первую очередь учитывать тот факт, что развитие какой-либо формы деятельности облегчает успешное обучение ребенка в других формах. Из этого следует два направления педагогической работы: только воспитание и воспитание с обучением. В сочетанном взаимодействии воспитания и обучения удается дополнять, корригировать то, что природа упустила, не дала либо развила не в правильных формах.

Лечебная педагогика, по мнению И. Барчи, является такой ветвью педагогики, которая обеспечивает воспитание детей с недостаточностью функции второй сигнальной системы или совместной связной деятельности первой и второй сигнальных систем действительности; воспитание тех людей, у которых расстройства выступают в качестве дефекта.

Развитие отдельных проявлений деятельности ребенка определяется состоянием моторики, способности понимать окружающее и поведением его. Поэтому педагогически-психологические принципы могут быть объединены в три основные группы: воспитание подражательных ассоциаций; воспитание, развитие ассоциаций с органов чувств; воспитание, развитие рассудочных ассоциаций.

Соответственно уровни лечебно-педагогической работы отражают в первом случае задачу воспитания подражательных ассоциаций в экспериментальной группе, во-втором — задачу воспитания ассоциаций с органов чувств в переходной группе, и в третьем — задачу воспитания понятий ассоциаций в подготовительной группе.

Сформулированные принципы лечебной педагогики позволили И. Барчи представить в упомянутой работе широкую, продуманную и стройную систему лечебно-педагогической службы Будапешта.

Олигофренопедагогика в лечебных учреждениях ГДР в своей основе построена на тех же принципах лечебной педагогики И. Барчи. Было бы, однако, неправильно утверждать, что немецкие психиатры механически перенял все положения педагогики И. Барчи. Они внесли в теоретическую и практическую деятельность много нового и оригинального.

Прежде всего возник вопрос о поисках наиболее рациональных методов исправления и воспитания моторных навыков соответствующих детей.

В 1954 г. вышла в свет книга Г. Гелльница «Значение ранних детских поражений черепа для детской психиатрии», в которой он обобщил результаты исследований в этой области.

Г. Гелльниц выделил «детский осевой мозговой органический синдром», в содержании которого основное место занимают повышенная возбудимость, лабильность настроения и аффектов, структуры влечений, воли; утомляемость внимания и колебания интеллектуальной продуктивности.

В поисках терапии этих нарушений рациональным оказалось сочетанное использование трех методов: лечебной педагогики, медикаментозной терапии (в частности стимулирующей, с помощью глутаминовой кислоты и других стимуляторов) и целенаправленной ритмико-психомоторной гимнастики.

Принципы коррекции моторики содержат три ведущих компонента: оптимальное телесное воспитание, обучение и выработка навыка осанки, умения себя держать; лечебно-гимнастические упражнения и целенаправленная ритмика — психомоторная терапия. Последняя включает игры, танцевальные игры, пантомимы и ритмические упражнения, красочную костюмировку, сопровождающиеся ритмической музыкой. При этом создаются условия для проведения таких мероприятий, которые воспринимаются не как лечение, а как форма естественного провождения времени детским коллективом. Психиатры широко используют в своей деятельности возможность влияния более развитых систем на отстающие при нередком сочетании олигофрении с нарушениями моторики у детей.

Собственно лечебно-педагогическим мероприятиям предшествуют тщательное клиническое и практическое обследование детей; углубленное изучение особенностей их интеллекта; исследование качества их моторики. Двигательно беспокойные дети в ходе лечебно-педагогической работы с ними получают курс успокаивающего лечения.

Активизация психических процессов детей производится за счет применения стимуляторов (глутаминовая кислота, первитин и витамины группы В).

Принято считать, что успех лечения тем выше, чем раньше оно начато. Этот широко известный принцип особенно важен для олигофренопедагогики. Лечебно-педа-

гогическую методику удается применять во всех случаях недостаточности интеллектуального развития, в которых сохраняется возможность контакта с детьми. Важно и другое практическое положение: исключение различных помех. Для достижения этого Анштокк, ГДР (1962) считает необходимым строго распределять детей по группам в зависимости от особенностей состояния их интеллекта. Критериями объединения детей в группы является также относительная общность их темперамента, единство биологического возраста. Гомогенный состав групп и последующее поддержание постоянства такого состава — залог успеха. Важное значение имеют также возможное постоянство обслуживающего персонала в группах, строгий порядок размещения детей по два за столом с расчетом, чтобы ничто не препятствовало их постоянной фиксации взгляда на педагоге или воспитателе. Не менее существенным организационным принципом олигофренопедагогики, по мнению психиатров ГДР, является ориентировка всего распорядка дня отделения на лечебно-педагогический режим. Эта работа не представляет этап деятельности отделения, ей подчинен весь день без остатка независимо от характера непосредственной занятости детей. Такая систематическая целевая их занятость при одновременной лечебно-педагогической направленности всей деятельности детей и персонала повышает эффект олигофренопедагогики.

Известно, что с помощью обычных лечебно-педагогических приемов интеллектуальное развитие имбецилов существенно не продвигается. Трудности при этом обусловлены еще и тем, что имбецилы часто не говорят. Поэтому развитию речи в программе воспитания таких детей отводится ведущее место.

Венгерская лечебная педагогика, которая теоретически основывается на павловской физиологии и психологии, имеет главной своей целью последовательное развитие механизмов первой и второй сигнальных систем головного мозга. Во вспомогательной школе ребенок успешно работает, если он владеет словом, его вторая сигнальная система достигает определенной степени зрелости.

В детском отделении Психиатрической больницы Герден под Бранденбургом работу в области олигофренопедагогики выполняли педиатр, психиатр, психолог и педагог.

В первые 3 года обучение детей сводилось к развитию и упрочению подражательной деятельности, функции органов чувств, понятийных ассоциаций и практических навыков (ловкость, сноровка и пр.). В соответствии с этим строился и план работы с детьми в разные периоды их воспитания (и в разных группах).

Для первого года воспитания и обучения создаются группы, в которых дети систематически находятся в движении и ритмической деятельности. Упражнения, проводимые с ними, делятся на две фазы. В первой фазе дети отрабатывают навыки движений и ритмов. Сопровождение всех этих движений словесными обозначениями в данной фазе рассчитано не столько на развитие моторно-речевых ассоциаций, сколько на облегчение осуществления самих движений. Во второй фазе движения повторяются, но каждому предшествует соответствующее словесное обозначение, возможно более лаконичное и наиболее распространенное.

Путем многократного повторения психомоторных реакций в ходе подражания ребенка воспитателю производится закрепление соответствующих навыков, упражнений. Естественно, эти систематические упражнения по выработке подражательных моторных реакций сочетаются с усложняющимися формами воспитания. Приобретение знаний об окружающем мире и развитие речи осуществляются путем выработки практического взгляда на предметы, мировоззрения ребенка (показ предмета, ощупывание, ритмическое похлопывание в такт произносимых слогов, произнесение названия предмета). Оптические раздражения (показ предмета), сочетаются с тактильными (ощупывание), акустическими (ритмическое похлопывание в такт произносимых слогов) и сложными акустическими (произнесение названия предмета). Аналогичным образом упражнение производится с разными предметами первой жизненной необходимости, миниатюрные модели которых специально изготовляются для этой цели. Усложнение упражнений идет по нескольким направлениям: упражнения проводятся с одним ребенком, с двумя детьми, с группой, т. е. наряду с выработкой и упрочением соответствующих навыков и знаний расширяются коммуникативные навыки и расширяется познание ребенком компонентов среды. Включение большего числа активно функционирующих анализаторов происходит постепенно, по мере усвоения детьми

предшествующих более простых форм деятельности. Если вначале расчет делается на первично моторные реакции ребенка и их тщательную обработку, то позднее, уже на первом году ребенок должен, совершая реакцию, повторять и соответствующее словесное обозначение.

Дальнейший прием сводится к тому, что ребенок должен выбирать или называть предмет только по оптическому и простейшему акустическому его изображению (без словесного обозначения воспитателем).

Первый год, следовательно, посвящается выработке, упрочению подражательных моторных и речевых реакций в отношении наиболее близких окружению ребенку предметов; выработке представления простейших образов этих предметов в результате непосредственного общения с ними. Следовательно, на первом году дети отрабатывают навыки, относимые преимущественно к первой сигнальной системе.

Группа второго года состоит из детей, уже имеющих простейшие навыки сосредоточения внимания, дисциплины. Движения их становятся более упорядоченными и целенаправленными.

Целью второго года является развитие навыков, связанных с переходом раздражения из первой во вторую сигнальную систему. С помощью ритмических движений постепенно расширяются представления ребенка об окружении в рамках упражняемых действий. Этому способствует применение чтения и письма путем так называемых сигнализационных упражнений. Продолжаются развитие речи, воспитание трудовых навыков, пение, игры, которые являются определяющими составными частями деятельности их в послеобеденное время.

Переживаемые ситуации, возникающие у ребенка в связи с особенностями быта, играми, услышанными рассказами, сказками, «закрепляются на специальных досках», предназначенных для вставления в отверстия на них штырьков с моделями фигур или предметов жизненного содержания. Выставляя группу предметов в определенном их соотношении, ребенок воспроизводит простейшие обстоятельства переживаний, усложняя их по мере накопления сведений и знаний об окружающем.

Повторение является важнейшей методической ступенью всех упражнений на внимание и выработку навыка и деятельности.

2*

Различного цвета доски с отверстиями для вставления моделей предметов и живых существ предназначены для воспитания возможности различать предметы от личностей, предметы от действий и др. Так усваиваются простейшие знания об отношениях между предметами, предметами и живыми существами, предметами и действиями, т. е. ребенок осваивает несложные формы взаимоотношений, овладевая ими.

Много изобретательности вкладывает персонал в постепенное воспитание у детей навыков письма и чтения.

В группах третьего года упражнения моторики и ритмики широко дополняются гимнастическими упражнениями на шведской стенке, лестнице, спортивной скамейке и других простых гимнастических снарядах.

В программе сигнализационных упражнений расширяются способности и навыки письма, чтения, приобретенные на втором году. Дети изучают акустические сигналы определенной громкости с моторным повторением их и ответом, закрепляют усвоение сложных дифтонгов, интонаций, ударений.

Труд детей на третьем году также строится на сознательных (уже не механически подражательных) систематизированных действиях, предусматривающих свободное владение речью и достаточный запас изобретательности.

В детском отделении Психиатрической больницы Родевиш (округ Карл-Маркс-Штадт, ГДР) целями олигофренопедагогики, по мнению Анштокк, явились: последовательное развитие личности, общительности, аккуратности, самостоятельности; воспитание хороших манер; содействие воспитанию практических навыков и исправление поведения. Все эти целевые установки основываются на воспитании соответствующих свойств и строятся на ранее описанных принципах.

В ходе работы с детьми динамически изучаются мануальное, моторное и интеллектуально-речемыслительное развитие. Для осуществления всех этих мероприятий Анштокк создает четыре группы. Для каждой группы имеется «план содействия», объединяющий воспитательные и образовательные мероприятия. Работа ведется совместно педагогом, врачом и психологом по тщательно отработанному плану, индивидуальному для каждой группы.

В лечебно-педагогической элементарной группе на-

ходятся дети, которые, как правило, еще не могут говорить, но способны к подражательным реакциям, простейшим формам общения, способны к воспитанию навыков чистоплотности, простой самостоятельности и развитию элементарного контакта с окружающими. Они должны обнаруживать склонность к основам словообразования.

План содействия предусматривает воспитание навыков чистоплотности, самостоятельного одевания и раздевания, самостоятельности при приеме пищи, самостоятельного умывания. При этом используют подражательные упражнения, мануальные упражнения, речевые упражнения.

Анштокк подчеркивает важность тщательного учета особенностей продвижения детей по мере усвоения ими соответствующих элементов программы и своевременного перевода ребенка в иную группу.

В лечебно-педагогическую речевую группу включаются дети, начавшие говорить и умеющие пользоваться основами словообразования, имеющие навыки групповой дисциплины и способные к систематическому исполнению простейших упражнений. Главным звеном в работе с детьми этой группы должно быть развитие речи и простейших абстрактных знаний.

Для выполнения поставленной цели рекомендуются отработка и упрочение тех же видов упражнений, но более дифференцированных. Наряду с ними на данном этапе включены и интеллектуальные упражнения.

На протяжении недели ребенок упражняется в освоении понятий, раскрывающих формы действия. Например, шали — повязывать, фуражка — надевать, лоскуток — мягкий, карандаш — острый. При этом каждый ребенок должен усвоить это противопоставление. Обращение ребенка к воспитательнице производится в виде простой формулы и не изменяется. Воспитательница в виде аналогичной формулы задает вопросы отдельным детям, всем детям; повторяет отдельные действия, оказывая помощь детям.

* * *

Возвращаясь к монографическому исследованию Бодо Брезе, мы имеем основание для нескольких существенных заключений. Брезе прав, когда критически оце-

нивает некоторые предшествующие тенденции развития методов лечебно-педагогического воспитания и лечебно-педагогической коррекции детей с врожденной недостаточностью интеллекта. Принимая, однако, во внимание тот факт, что многие из форм такой недостаточности обусловлены генетическими либо хромосомными явлениями дефицитарности звеньев метаболизма, влиянием эмбриогенетических (в том числе фетогенетических) либо перинатальных и ранних постнатальных воздействий, вряд ли оправдано искать пути помощи соответствующим лицам на уровне только биологических или только путем психолого-личностных корригирующих воздействий. Советская лечебная педагогика давно обосновала тот факт, что лишь комплекс корригирующих воздействий может оказаться эффективным.

Вместе с тем следует приветствовать исследование Бодо Брезе, в котором смело, обоснованно и современно ставятся вопросы недооцениваемого значения психолого-личностных подходов в умственной активизации детей с ослабленным интеллектом.

Заведующий кафедрой
психиатрии II МОЛГМИ,
доктор медицинских наук,
профессор Г. К. Ушаков

1. ВВЕДЕНИЕ

Задача этой книги — помочь учителям вспомогательных школ и другим заинтересованным читателям найти ответ на вопрос, можно ли активизировать умственные способности дебильных учащихся путем педагогического воздействия.

В случае положительного ответа на этот вопрос представляют интерес те условия, под влиянием которых такое воздействие становится возможным и эффективным, а также те критерии, которыми должен руководствоваться преподаватель при планировании, осуществлении и оценке педагогического процесса.

На исследования, положенные в основу данной монографии, оказали большое влияние решения VII съезда СЕПГ. Результаты изучения педагогической практики вспомогательных школ и выводы, сделанные в отношении деятельности этих школ, приобрели еще большее значение в свете общественного развития ГДР.

IX съезд СЕПГ отметил, что все граждане должны выполнять свой моральный долг перед инвалидами, и наметил ряд конкретных мер, которые помогут физически неполноценным людям реализовать свое право «на вовлечение их в общественную жизнь» при достигнутом уровне экономического и социального развития социалистического общества в ГДР.

В программе СЕПГ (1976) говорится:

«Вовлечение физически и психически больных граждан в общественную жизнь ГДР осуществляется в первую очередь путем создания надлежащих условий для их обучения и труда, проведения комплексных мер по восстановлению их здоровья, а также путем улучшения медицинского и социального обслуживания».

Нам бы хотелось, чтобы второе издание предлагаемой читателю монографии помогло специалистам в их работе по обучению дебильных учащихся.

Задача монографии остается прежней. Она направлена на внедрение во вспомогательные школы современных форм обучения, соответствующих уровню общественного развития.

Это обучение: а) модифицирует общие педагогические задачи социалистического общества в отношении дебильных детей и все другие релевантные в педагогическом отношении условия и реализует их в относительных (подвижных) границах, определяемых состоянием пораженной нервной системы слабоумного, но способного к школьному обучению ребенка; б) представляет собой основу образования и воспитания дебильных детей школьного возраста и стимулирует все другие внешкольные учебно-воспитательные факторы; в) способствует вовлечению дебильного учащегося в систему развитого социалистического общества в качестве его равноправного члена; г) оказывает влияние на личность дебильного учащегося, способствует его духовному росту путем коррекции неправильно развитых в нем особенностей, компенсации и активизации способных развиваться остаточных потенций, чтобы постепенно прекратить аномальное развитие, которое не удалось предотвратить в свое время.

Поэтому главы 3—6 почти не претерпели изменений.

В последние годы в соответствии с решениями, сформулированными в важнейших документах партии и правительства ГДР, группа учителей вспомогательных школ конкретизировала цели и задачи, стоящие перед педагогами в их работе с умственно отсталыми детьми в сфере практической деятельности (Baudisch, Bröse, Hammer, Hilgenfeldt, Mannschatz, Scholz-Ehrsam, Winter). Этот в значительной мере коллективный труд позволяет точнее определить место настоящей монографии в рамках развивающейся в ГДР научной педагогики для умственно отсталых детей.

Отражая стремление государств социалистического содружества к взаимному сближению в различных областях, преподаватели вспомогательных школ ГДР в результате глубокого изучения литературы, продолжительных ознакомительных поездок и многочисленных личных контактов изучили аналогичные формы деятельности преподавателей вспомогательных школ социалистических стран. Были выявлены основные направления

советской педагогки для олигофренов, которые соответствуют и нашим собственным представлениям.

Это обстоятельство оказывает влияние и на языковую форму изложения материала. Во втором издании монографии стремились придерживаться определенной терминологии. Эта терминология, определяемая отчасти советской дефектологией, применяется в официальных документах (распоряжения, директивы, инструкции и т. д.), которые ставят учебно-воспитательную работу с умственно отсталыми учащимися на прочную учебно-правовую основу.

Благодаря этому должно быть достигнуто терминологическое соответствие:

а) с учебными планами для вспомогательных школ, являющимися основополагающими документами для педагогов и определяющими содержание и методику обучения во вспомогательной школе;

б) с программами подготовки учителей вспомогательных школ;

в) с содержанием материалов, используемых для повышения квалификации учителей вспомогательных школ;

г) с многочисленными публикациями, посвященными работе вспомогательных школ; со стилем научных исследований советских специалистов.

Кроме того, автор придерживается следующей терминологии. Объект, к которому обращается автор, именуется, как правило, «умственно отсталый, но способный к обучению», или «дебильный» ребенок. У этих учащихся имеются физические и психические дефекты и нарушения интегративных элементов центральной нервной системы, которые влияют на личность в целом и особенно отрицательно сказываются на умственной деятельности. Поэтому такие дети лишь в ограниченной степени могут воспринимать и усваивать учебный материал. В своем исследовании применительно к этим детям употребляется выражение «пониженный», или «ослабленный», интеллект; при этом имеется в виду, что основной причиной умственной отсталости является органическая недостаточность высшей нервной деятельности. Эта аномальная сторона личности имеет особое педагогическое значение. Ее необходимо учитывать при возможности корректировать при организации учебного процесса. С педагогической и организационной точки зрения де-

бильный учащийся — это «ученик, нуждающийся в помощи».

Описывая «дефективное состояние человека», советская дефектология употребляет заимствованное из греческого языка слово «олигофрения» (малоумие).

В ГДР в педагогике этот термин не употребляется, однако им широко пользуются в психиатрии. Ссылаясь на работы советских специалистов, мы также иногда употребляем термин «олигофрения» или его ситуативные производные.

Исследовательские группы, определившие, как было указано выше, общественную и научную цель данной книги, применяют в обучении дебильных учащихся метод *сравнения* как конкурентную форму умственного анализа и синтеза, чтобы повысить общую умственную активность дебильных учащихся в процессе их коммуникативного обучения и воспитания.

Значение метода сравнения для умственной жизни человека трудно переоценить. Он в равной мере способствует общественному развитию человечества и расцвету отдельной личности. Так, сравнение позволяет сделать вывод об исторически возникшем разделении людей на общественные классы, ибо оно порождает в коллективном сознании мысль о том, что люди с одинаковыми личностными качествами могут занимать весьма различное место и выполнять различные функции в обществе, в котором они живут.

С точки зрения теории познания сравнение является тем первоначальным средством, с помощью которого обеспечивается переход объективного «внешнего противоречия» во «внутреннее противоречие», стимулирующее развитие. Через сравнение люди воспринимают различие, подобие и сходство. Они соотносят современное и реальное с будущим, рассматривая таким путем противоречие как источник развития.

Будучи в диалектической неразрывной связи со всеми психическими свойствами человека, сравнение как интеллектуальный процесс вызывает у индивидуума свойственные ему чувства и стремления, приобретая важное значение для становления личности.

Во всех случаях, когда люди воспринимают, осмысливают, передают информацию, они реально или абстрактно-теоретически совершают аналитико-синтетические действия, которые чаще всего происходят в форме

сравнения. Когда нормальные дети или дети с ослабленным интеллектом произносят фразу «это есть» или «это не есть», то они едва ли понимают, что производят те функциональные аналитико-синтетические действия, которые в дифференцированной форме осуществляют обмен информацией между людьми. А если эти действия преобразить в электрические импульсы и сообщить механизмам, то задачи, стоящие перед человеком, могли бы быть решены компьюторами. Сигналы передают информацию, которая управляет как поведением грудного ребенка, так и действиями высококвалифицированного инженера у автоматического агрегата. В качестве сигналов фигурируют статические или динамические состояния в определенной (согласованной, закодированной) системе. Путем сравнения люди (или созданные ими для этой цели машины) познают все структурообразующие элементы сигналов.

В последующих главах мы будем заниматься главным образом учебно-психологическим аспектом сравнения. Это подведет нас к пониманию той роли, которую играет сравнение как вид умственной деятельности в общем педагогическом процессе и особенно в обучении умственно отсталых детей.

Автор, сотрудники и рецензенты в полной мере понимают, что данная работа может найти здесь лишь относительное завершение, поэтому читателю рекомендуется использовать любую приводимую здесь информацию для собственных поисков, которые помогут ему еще более эффективно построить воспитательную работу с дебильными учащимися.

Задуманная в качестве работы, призванной стимулировать научный поиск, монография наряду с гипотезами, интерпретацией и выводами из дидактических исследований содержит также некоторые научно-методические рекомендации.

В работе, которую автор адресует учителям и воспитателям дебильных учащихся, работникам органов социального обеспечения, врачам, родителям и другим заинтересованным лицам, использованы советы профессоров Scholz-Ehrsam, Voigt и K.-P. Becker, а также результаты деятельности преподавателей вспомогательных школ Берлина и Ростока. Студенты института специального образования при Берлинском университете им. Гумбольдта, используя свой практический опыт общения с

умственно отсталыми детьми и сочетая его с научно-методической работой, внесли свой вклад в создание этой книги.

Положения, выдвинутые в данной монографии, обсуждались многими педагогическими коллективами. Рецензенты из ГДР и других стран, руководствуясь теорией диалектического и исторического материализма, высказали ряд критических замечаний, которые очень помогли нам в работе над вторым изданием.

Автор благодарит научные коллективы, рецензентов, читателей и всех, кто помогал своими критическими замечаниями и советами.

2. АКТИВИЗАЦИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ — ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕБИЛЬНЫХ УЧАЩИХСЯ

2.1. Цель коммунистического воспитания и дидактика во вспомогательных школах

«Законом о единой социалистической систем народного образования» определены цели обучения и воспитания *всех* детей, подростков и взрослых и главные направления развития народного образования в ГДР.

«Цель единой системы социалистического образования — достижение высокого уровня просвещения всего народа, обучение и воспитание всесторонне и гармонически развитой личности, сознательно участвующей в общественной жизни, преобразующей природу, ведущей содержательную, счастливую, достойную человека жизнь» [61, § 1,1].

Марксистко-ленинская философия стремится воспитать такого человека, который, будучи связан с условиями места и времени, отвечал бы требованиям социалистического образа жизни.

Однако было бы утопией думать, что педагогу когда-либо будет предложен готовый, законченный образ такого человека. Идеал человека меняется вместе с изменением общества. Он вбирает в себя те требования, которые предъявляются к деятельности человека на новом этапе общественного развития. Он интегрирует также изменения социальных, материальных и педагогических условий более зрелого этапа, на котором находятся социалистические государства, и в связи с этим изменения среднего уровня зрелости личности, являющейся «совокупностью общественных отношений».

Педагогические цели оказывают влияние на содержание обучения и воспитания, которые раскрывают возможности человека в желательном направлении.

Педагогические цели и содержание обучения и воспитания с их специфическими особенностями определяют также характер педагогического процесса, сущность которого G. Neuner формулирует следующим образом: «Его особое качество по сравнению с другими формами

общественного воздействия на развитие человека состоит в том, что он, ориентируясь на общественные цели, направляет познание человеком окружающего мира и культуры путем сознательно созданных организационно-методических условий» [257, с. 88]. В этом смысле педагогические цели определяют методы, руководствуясь которыми преподаватели и учащиеся объединяются для совместной деятельности.

Педагогические цели наряду с другими факторами оказывают влияние и на внешние условия обучения и воспитания детей, подростков и взрослых.

Социалистическая педагогика, опираясь на теорию диалектического материализма, видит в том или ином психофизическом состоянии ребенка, подростка или взрослого основу педагогического процесса и усматривает необходимость дифференцированного подхода.

Буржуазные педагогические концепции, основанные на антропологическом принципе, преувеличивают значение «заложенных» в человеке физических и психических особенностей. В своей педагогической практике они стремятся ставить индивидуума в такие ситуации, в которых их развитие может происходить в порядке самораскрытия. Таким образом, буржуазная педагогика переносит дифференциацию, существующую в капиталистической системе образования и вызванную социальными причинами, в сферу биологии. Тем самым она скрывает классовый характер своих педагогических концепций.

Как и вся марксистская педагогика в целом, педагогика для детей с ослабленным интеллектом является наукой, которая видит свою важнейшую задачу в коммунистическом воспитании человека.

Марксистская идеология рассматривает педагогику в теории и на практике как надстроечное явление. Отсюда следует, что педагогика стремится к достижению социально детерминированных целей развития человека (в классовых обществах эти цели неодинаковы для представителей различных социальных слоев). Воспитательные цели, осуществляемые в ГДР, отражают политические и воспитательные требования рабочего класса в интересах всех слоев общества, о чем говорится в § 1 «Закона о единой социалистической системе народного образования» [61]. В § 19 того же закона прямо указывается на то, что дети и подростки, имеющие те или иные физические дефекты, также должны получить образование и становиться полноценными членами социалистического общества:

«Специальные школы должны строить весь учебно-воспитательный процесс с точки зрения его содержания, организации и методики таким образом, чтобы дети и подростки с физическими недостатками могли достичь целей социалистического обучения и воспитания полностью или в той мере, в какой это позволяет им сделать степень их психофизической дефективности» [61, § 19].

Это положение разъясняет Mannschatz: «Смысл социализма как общественного строя состоит именно в том, чтобы способствовать всестороннему развитию личности каждого члена общества. Нашему обществу нужны всесторонне развитые люди, и оно обеспечивает полное раскрытие человеческой личности. Выполняя свою задачу по воспитанию личности ребенка, мы служим интересам общества и тем самым интересам каждого отдельного человека. В условиях нашего общественного строя мы отвергаем узкопрагматический подход, когда в первую очередь учитывается лишь общественная „пригодность" личности, получившей образование и воспитание. Воспитание личности должно преследовать прежде всего цель обретения человеком чувства и сознания того, что он нужен обществу. Мы должны ставить его в такое положение, в котором он мог бы заниматься общественно полезным трудом и тем самым повышать свое самосознание. К нему следует проявлять внимание и в то же время повышать требовательность. Его участие в делах и его советы желательны и даже необходимы. Воспитание личности направлено на то, чтобы молодой человек, опираясь на свои знания и научное мировоззрение, пришел к пониманию законов природы и общества, расширял свой кругозор и таким образом находил нужные ориентиры для правильного выбора своего жизненного пути. В этом направлении он развивается как личность, находит свое место в нашем социалистическом обществе, живет содержательной и счастливой жизнью. В такой диалектической связи смыкаются общественные и личные интересы, и из нее вырастают движущие силы нашего общества.

Так мы понимаем цель нашего воспитания. Ее всеобщий характер неоспорим. Ни одна категория детей, ни один отдельный ребенок не должны быть исключены из системы воспитания ни теоретически, ни практически. Никакие отступления, никакие отклонения от этой принципиальной установки недопустимы, ибо это противоре-

чило бы гуманистической сущности социалистической воспитательной работы. Мы должны стараться исходя из наших установок полностью реализовать возможности и потенции личности каждого ребенка в процессе его всестороннего развития. Что же касается детей со всякого рода аномалиями, то они нуждаются в особом внимании и помощи» [253, с. 323].

Чтобы иметь представление о специфических особенностях педагогической работы с дебильными детьми, нужно понять значение биологических дефектов для развития личности.

Для выполнения целей, стоящих перед автором данной книги, можно опираться на теоретические положения А. Н. Леонтьева, как мы и делали ранее [111, 112, 27].

Марксистская теория личности в изложении G. Neuner, может способствовать дальнейшему углублению педагогической мысли [257]. Для обоснования теории личности в педагогике для детей с ослабленным интеллектом Mannschatz формулирует положение, которое точнее и глубже, чем наши прежние высказывания по этому вопросу, поскольку оно выражает точку зрения педагога, цель которого — воспитание личности в коммунистическом обществе.

«Биологические данные являются необходимой предпосылкой развития личности. Не подлежит сомнению тот факт, что состояние и деятельность человеческого организма влияют на настроение, работоспособность и поведение человека. Никто не может отрицать, что физические повреждения, дефекты и отклонения от нормы могут влиять на развитие личности. Эта связь изучена еще недостаточно глубоко. И, наконец, К. Маркс никогда не утверждал, что человек, будучи совокупностью всех общественных отношений, является, так сказать, бесплотным отражением социальных отношений, оторванных от органической и биологической основы. В шестом тезисе о Фейербахе говорится, что сущность человека (самая общая основа для объяснения всего того, что связано с человеком, так называемая „природа" человека, не являющаяся ею на самом деле) в своей действительности есть совокупность всех общественных отношений. Это фундаментальное положение является исходным пунктом для понимания диалектики биологических, психических и социальных факторов в развитии

человека. „Естественная история" человека не есть, по Марксу, генезис человечески-генетического потенциала — генезис, следующий законам развития видов, то есть история, т. е. развитие производительных сил и производственных отношений. „Природу" человека определяют соответствующие общественные отношения, они составляют сущность человека, „основу формирования личностных структур"[1].

Многообразные, подверженные динамическому развитию биологические данные существуют лишь в качестве необходимых предпосылок и не являются определяющими факторами в развитии человека как личности.

«Развитие личности происходит в процессе труда как познание и активное преобразование общественных отношений. Это значит, что определяющей основой развития личности являются общественные отношения. Это в полной мере относится и к тем случаям, когда в биологических данных человека обнаруживаются особенности, отклонения, дефекты. Не следует полагать, что приводившееся выше основное положение теории личности в данном случае будет неправомерным. Напротив, результаты изучения развития детей с биологическими дефектами подтверждают это положение. Было доказано, что нет непреодолимых препятствий на пути развития личности детей, имеющих тот или иной дефект. И это объясняется именно тем, что развитие личности детерминировано как социальными факторами, так и в немалой степени педагогическим воздействием. Мы исходим из того, что от качества в о с п и т а н и я личности (разрядка наша. — *Б.Б.*) зависит, какую роль в развитии личности того или иного человека будет играть его биологический дефект. Чем ярче выражена личность, тем легче индивид преодолевает свой биологический дефект, подчиняет его себе, соответствено определяя свой образ жизни и поведение. В процессе развития личности важен не сам дефект как таковой, а то, какую роль он играет в сознании и поведении человека, какое значение он ему придает и как справляется с ним. Успех зависит не от степени тяжести биологического дефекта, а от степени проявления личности, что определяется уровнем и качеством воспитания» [253, с. 324, 325].

---

[1] Исторические корни целей социалистической педагогики в произведениях К. Маркса и Ф. Энгельса прослеживает в своей работе B. H. Flach [54].

Задача воспитания личности дебильного учащегося решается педагогом в особых условиях. Под влиянием первичных и вторичных дефектов развитие личности дебильных учащихся происходит аномально. Дефект поражает все стороны личности, однако причиной его является высокая степень недостаточности центральной нервной системы, вызывающей серьезное ослабление интегрирующих мыслительных процессов и сказывающейся на характере действий и реакции индивида.

Поэтому обучение и воспитание дебильных детей направлены на то, чтобы по возможности ослабить отклонения развития личности.

Все педагогические действия (особые цели, особое содержание, особый методологический подход, особые условия), преследующие эту цель, объединяются, по примеру советской дефектологии, в систему *корректривно-воспитательных* мероприятий (Т. А. Власова, Дьячков, Дульнев, Baudisch, Bröse, Hammer, Künne, Mannschatz, Winter). С одной стороны, эти мероприятия учитывают работоспособность и поведение учащегося с ослабленным интеллектом, с другой — влияют на развитие имеющихся у него потенций. Коррективно-воспитательные меры преследуют цель устранения, смягчения или компенсации физического или психического дефекта и его влияния на личность.

«Эту систему коррективно-воспитательных мер мы отнюдь не понимаем как некое „дополнение" к остальной учебно-воспитательной работе, как особый этап, обусловленный специфическими задачами вспомогательной школы. Воспитание личности аномальных детей не является просто обучением и воспитанием плюс педагогическое воздействие, связанное со специфическим характером вспомогательной школы. Оно представляется нам как осуществление принципов социалистического обучения и воспитания с учетом конкретных целевых установок воспитания личности аномальных детей в условиях соответствующего типа специальных школ. Такой подход можно, пожалуй, назвать модификацией обучения и воспитания. Следует еще подумать, полностью ли отражает термин „модификация" существо дела. Собственно принцип имеет в виду следующее.

Всестороннее развитие личности в социалистическом обществе при одновременном преодолении всякого рода отклонений — такова задача, которую необходимо ре-

шить. Для достижения этой комплексной цели следует в полной мере использовать и соответствующим образом строить учебно-воспитательный процесс в целом. Общее и частное образуют в педагогическом процессе диалектическое единство и понимаются как взаимопроникновение элементов, которое ни в теории, ни на практике не оставляет места для какого-либо параллелизма или резкого разделения. Все действия должны преследовать цель воспитания личности и в то же время устранение отклонений в ее развитии. Собственно „спецшкольное" не должно сводиться лишь к использованию некоторых особых педагогических методов, а должно модифицировать весь процесс, учитывающий специфические цели развития личности аномальных детей» [253, с. 328, 329].

Для читателей ГДР основополагающая работа Н. П. Долгобородовой «Основы коррективной работы во вспомогательной школе» малодоступна. Ее идеи аналогичны тем, которые мы излагали выше. Но, поскольку они касаются целей наших исследований и данной книги, мы приводим еще одну цитату по этому вопросу:

«Как явствует из изложенного, коррективная работа заключается не в отдельных, особо выделяемых упражнениях, направленных на активизацию психической деятельности умственно отсталого ребенка, а состоит в системе мер, которая осуществляется в общем процессе учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе» [242, с. 9].

Принципиальная применимость целей социалистической педагогики к педагогике для слабоумных включает и общие требования *всестороннего* обучения и воспитания, *гармоничного* развития личности, *развития творческих способностей* человека, которые оказывают особенно эффективное воздействие на формирование личности в коммунистическом обществе (Коссаковский).

Всестороннее образование — историческая категория. В педагогической литературе эта проблема освещалась уже много раз. Всестороннее образование включает обретение учащимися способности к активной деятельности во всех сферах общественной жизни, а в отношении дебильных детей — выполнять одну необходимую, хотя и скромную функцию. Дебильные учащиеся должны заниматься производительным трудом, общественной работой, участвовать в системе гражданской обороны, в

3*

самообразовании и воспитании, в культурной и спортивной работе, в выполнении своих обязанностей в семье и во многих других конкретных формах деятельности, обусловливающих необходимость социальной коммуникации. «Всестороннее развитие личности дебильных учащихся мы понимаем как подготовку к активному участию в строительстве социализма. Оно включает гражданское воспитание, подготовку к участию в культурной жизни, а также создание предпосылок для содержательной и счастливой семейной жизни. Особое значение имеют профессиональное образование, подготовка к производительному труду, являющемуся важнейшей жизненной функцией человека» [252, с. 131, 132].

Как требование всестороннего обучения и воспитания, так и требование гармонического развития личности следует понимать конкретно-исторически. «Всесторонность» и «гармонию» можно понимать как количественную и качественную стороны формального аспекта общего образования в коммунистическом обществе. Если понятие «всесторонний» определяет конкретный объем общего образования, то «гармоничный» устанавливает какую-то пропорциональность знаний, навыков и способностей человека.

Коммунистическое обучение и воспитание широко развивают рациональные, эмоциональные и волевые качества человека, его способность к восприятию и воспроизведению.

На этой основе индивид развивает свои многообразные индивидуальные качества, которые позволяют ему вновь войти в коллектив.

Слабоумие часто сопровождается нарушением гармонии человеческих потенций. При этом крайне низкий уровень развития одних качеств сочетается с относительно *«неповрежденными островками жизнедеятельности»* (Власова).

Преподаватели вспомогательной школы стремятся к восстановлению гармонии сил у дебильных учащихся, к развитию их жизнеспособных потенций и сглаживанию дефектных сторон личности.

Наш гуманистический подход к детям с ослабленным интеллектом противостоит «ориентированной на удовлетворение потребностей» специальной педагогике, существовавшей и отчасти еще существующей в ФРГ.

С помощью хорошо отработанных методик такой подход позволяет оказывать умственно отсталому учащемуся максимальную

помощь в развитии заложенных в нем потенций с тем, чтобы, несмотря на свои физико-психические дефекты, он сам мог строить свою жизнь.

Специальная педагогика, ориентирующаяся на удовлетворение необходимых потребностей, считает «плодотворную односторонность» умственно отсталых учащихся, достигаемую путем развития сильных сторон личности, более важной, чем «гармонизацию сил, достигаемую путем развития ее слабых сторон» (Klauer).

Люди, которые «сознательно участвуют в общественной жизни, преобразуют природу, ведут счастливую, достойную человека жизнь» («Закон о единой системе обучения и воспитания», § 1,1), должны также обладать способностью к творческой деятельности[1].

С точки зрения марксистской философии деятельность человека (труд, учение, игра) может быть названа творческой в том случае, если ее целенаправленная реализация имеет свою «диспозицию» (К. Маркс), т. е. новую, порождаемую духовным предвидением, субъективную (или также объективную) форму действительности.

Angerhoefer изучает вопрос о том, следует ли у дебильных учащихся развивать «творческую деятельность» и связанные с ней способности [232].

Под творческой деятельностью учащихся она понимает «особую форму усвоения ими социальных ценностей, которое происходит под руководством преподавателя как повторяемая, сознательная, целенаправленная производительная деятельность» [232, с. 39]. Автор подтверждает эту оптимистическую гипотезу примерами из многолетней педагогической практики, при этом указывая, что осуществление целей коммунистической педагогики требует творческого подхода субъекта, что марксистская теория развития принципиально признает возможность развития творческих потенций у умственно отсталых учащихся под влиянием соответствующих условий.

Независимо от того, требует ли цель коммунистического воспитания «всестороннего развития личности» дебильного учащегося или «гармонического» развития

---

[1] Brüggener и Karl особо указывают на то, что «творческие потенции» должны развиваться у людей из условий их социалистического образа жизни. Тем самым они разграничивают целевую установку социалистической педагогики и буржуазных утопических концепций, в которых можно обнаружить аналогично формулируемые требования [241].

его «творческих потенций», преподаватели должны сознательно и планомерно осуществлять принцип *умственной активизации учащихся* с ослабленным интеллектом и внедрять его в педагогический процесс.

Любая жизненная сфера социалистического общества, в которой должны действовать дебильные учащиеся, требует от них в той или иной мере сознательных действий, решений на основе умственного анализа и синтеза тех или иных ситуаций. Гармоническое развитие личности предполагает всемерное развитие рациональных сил восприятия, суждения и других форм мышления.

Творческий акт всегда включает процессы аналитического, мыслительного постижения имплицитно связанных с ним элементов, а также создание новой, творчески осмысленной композиции, воспроизводящей на основе тех же элементов субъективно новую картину действительности.

Активизация интеллектуальных потенций является важнейшей целью нашей коррективно-воспитательной педагогики для умственно отсталых.

Реализовать эту целевую установку в конкретном педагогическом процессе путем усвоения дебильными учащимися конкретного учебного материала — дидактическая задача.

Дидактика развитого социалистического общества направляет педагогический процесс в отношении его содержания и методов таким образом, чтобы он соответствовал требованиям этого общества. Учебно-воспитательная работа сочетает испытанное дидактическое наследие прошлого с глубоко обоснованными новыми методами и подчиняет их поставленным педагогическим целям.

Выступая перед Ученым советом Министерства народного образования ГДР, Klein выразил уверенность в том, что «...современные методы обучения в социалистической школе отражают положительный опыт и научно обоснованные выводы, сделанные на основе усвоения прогрессивного дидактического наследия прошлого и практики социалистической школы, и что эти современные методы более или менее совершенно, более или менее сознательно применяют в своей повседневной работе лучшие учителя наших школ» [89, с. 413].

Учителя и воспитатели средних политехнических

школ ГДР, а также преподаватели вспомогательных школ развивают дидактические принципы, на которых строится педагогический процесс. Их усилия направлены на разработку по меньшей мере десяти приводимых ниже проблем, вытекающих из конкретных рекомендаций.

1. Содержание обучения и воспитания должно соответствовать уровню специальных наук и тенденциям их развития, а также принципам, на которых строится вся социалистическая система общего образования. Новые учебные планы предусматривают цели, которые могут быть осуществлены учащимися лишь в процессе взаимодействия преподавателей ряда дисциплин, а также на основе комплексного педагогического метода, определяющего работу на весь день. Сюда относятся такие цели, как формирование морально-политических взглядов учащихся, их трудовое, умственное, языковое воспитание, эстетическое, гигиеническое, физическое воспитание, развитие способностей и т. д.

Качества личности не только развиваются в рамках используемого *учебного материала,* но и являются результатом воздействия тех *методов,* с помощью которых учащиеся подводятся к самому процессу обучения (Neuner, Hofmann, Kompass, Hellfeldt, Drewelow, Hammer, Mannschatz, Bröse и др.).

2. Лучше или более систематически использовать воспитательные возможности учебного процесса и внешкольных мероприятий (Stolz, Herrmann, Dorst, Mannschatz, Kossakowski, Stoppe, Lindner, Stresikosin, Krenz и др.).

3. Следует стремиться к рациональному построению учебных занятий, при котором многие дидактические элементы должны строго подчиняться различным требованиям единого дидактического процесса в целом. Последний в свою очередь подчиняется учебно-воспитательным целям (Drefenstedt, Weitendorf, Klein, Klingberg, Дорошенко, Monosson, Скаткин, Лернер, Gomm и др.).

4. Особое внимание нужно уделять тем психологическим и дидактическим предпосылкам эффективного обучения школьников, которые могут повысить (путем мотивации) динамику учебного процесса (Rosenfeld, Dietz, Kuhrt, Linhardt, Leistner, Zetlin, Морозова, Suhrweier, Зибримная и др.).

5. Следует проверять на практике и анализировать вопросы организационного порядка с точки зрения их

пригодности для дифференцированного обучения (Klein, Salzwedel, Meyer, Sziniawski, Berge и др.).

6. Стремиться путем дифференцированного подхода осуществить на основе общего, единого метода преподавания индивидуальный подход с тем, чтобы: а) можно было развивать богатые индивидуальные потенции учащихся, б) решать такие специфически групповые или индивидуальные педагогические задачи, как занятия с особо одаренными детьми, осуществлять помощь отстающим, бороться с второгодничеством (Klein, Власова, Samski, Hammer, Baudisch, Bröse, Mannschatz, Löwe и др.).

7. Стремиться организовать «обучение по программам» как «программированное обучение» или как традиционное обучение, при котором учебный материал располагается в определенной последовательности (Kelbert, Richter, Karl, Walter, Itelson, Schuffenhauer, Ecke, Tomaschewsky, Heun, Арнольдов, Binder).

8. На основе связи школы с живой общественной практикой так организовать работу, чтобы стимулировать у детей желание познания в процессе обучения (Weck, Radtke, Лернер, Скаткин, Klingberg, Данилов, Богоявленский, Менгинская, Колесник, Klinger, Bröse).

9. Стремиться найти сбалансированное соотношение производительных и рецептивных, «творческих» и «нетворческих» видов деятельности в процессе воспитания. В связи с этим преподаватели используют в учебно-воспитательном процессе игровые, учебные и трудовые задания, а также включают в него и тщательно продуманные тренировочные упражнения.

Игровые, учебные и трудовые задания в своей совокупности содействуют развитию творческого мышления учащихся, которые предполагают у учащихся прочные практические знания, навыки и другие качества.

В литературе по психологии (а нередко и по педагогике) используется выражение «тренировать». Его применяют в тех случаях, когда перед учителем стоит задача строго и систематически содействовать повышению того или иного точно описанного показателя у одного или у группы обучающихся, находящихся в относительной изоляции.

Задания или тренировочные упражнения представляют собой виды педагогической деятельности, которая преследует цель путем многократного и сознательного

повторения, строго и систематически, на индивидуальной основе стимулировать, развивать и закреплять точно описанные показатели (элементы комплексного действия).

В педагогике для умственно отсталых детей тренировочные упражнения подчиняются объективным, устанавливаемым обществом целям коммунистического обучения и воспитания и, являясь специфическими элементами педагогического процесса, способствуют реализации как общих, так и связанных с ними частных целей коммунистического воспитания.

Упражнения тренировочного характера преследуют цель развития у дебильных учащихся специфических качеств и соответствующих навыков, если таковые являются совокупностью тех качеств, которые характеризуют личность социалистического общества в конкретных общественных условиях, предъявляющих к ней определенные требования. К числу этих качеств относятся: особые физические и моторные качества (сила, выдержка, подвижность, быстрота, координационные способности, ритм, грубая и тонкая моторика); чувственные и интеллектуальные качества (ощущения, восприятия, наблюдательность, умение сравнивать, классифицировать, комбинировать, способность к абстрактному, сопоставительному, диалектическому мышлению, способность предвидения и т. д., а также такие качества, как быстрота реакции, настойчивость, готовность к каким-либо действиям, подвижность и т. п.); речевые навыки; способность к сохранению воспринятых понятий и представлений; развитие динамических потенций личности (волевые качества, поведение, эмоции и т. д.); формирование взглядов и норм поведения, составляющих характерные стороны личности (привычки, образцы для подражания). Короче говоря, все специфически проявляющиеся качества, позволяющие человеку воспринимать мир, осуществлять коммуникативные функции, совершать различные действия (Гальперин, Эльконин, Tomaschewsky, Heun, Kossakowski, Jompscher, Drefenstedt, Angerhoefer, Bröse, Петрова, Siepmann, Gross, Rittel, Richter).

10. Стремиться к проведению таких занятий, которые способствовали бы повышению эффективности умственной работы учащихся, проявляющейся в их самостоятельной учебе и действиях (Выгодский, Леонтьев, Галь-

перин, Stahl, Jompscher, Kossakowski, Weck, Schreiber и др.).

Заместитель министра народного образования ГДР Karl Dietzel следующим образом формулирует структурные изменения, которые наметились в определении целей обучения и воспитания в ГДР после утверждения нового закона о народном образовании в феврале 1965 г.:

«Мы исходили из того, что содержание обучения следует рассматривать не только как объект усвоения, но и как объект воспитания, а также источник умственного развития и познавательных интересов детей. Эти вопросы имеют огромное значение для теории и практики нашей социалистической системы школьного образования» [37, с. 401].

Обосновывая свою систему обучения и воспитания дефективных детей, представители «лечебной педагогики» (Hanselmann, Moor, Asperger, Barczi, Bleidick, Werner» строят свою аргументацию на основе медицинской, психопатологической или патолого-психологической классификации. Принципы и правила, определяющие работу преподавателя вспомогательной школы, находят с точки зрения «лечебной педагогики» лишь одностороннее обоснование. Они вытекают из психофизических особенностей аномальных детей и преследуют цель терапевтическим путем повлиять на «инобытие» больного с тем, чтобы преодолеть это состояние. О социальной детерминированности этих усилий в большинстве случаев ничего не говорится. Если же о целях и содержании обучения и упоминается вскользь, то сразу же обнаруживается их связь с искусственно сконструированным образом человека, а у буржуазных авторов — с ярко выраженной буржуазной моделью человека. Западноевропейская дидактика для вспомогательных школ вследствие своего тяготения к «лечебной педагогике» остается во многих областях своего рода инструкцией для потенциального приспособления психофизических дефектов детей к условиям обучения, учитывая при этом лишь антропологический аспект.

Внедряя во вспомогательные школы определенную дидактическую систему, педагоги ГДР рассматривают ее как науку, стремящуюся реализовать установленные обществом образовательные и воспитательные цели в учебном процессе и в рамках внеклассных мероприятий для умственно отсталых учащихся (Müller, Winter) [150, с. 1]. Феноменологические особенности ставят дефективных детей в особые условия. Это находит свое отражение в конкретизации общественных целей в обучении учащихся вспомогательных школ — целей, зафиксированных в государственных учебных планах; в модификации методов, с помощью которых вспомогательные школы достигают этих целей; в особых приемах,

применяемых в спецшколах и преследующих цель корректировать, компенсировать или активизировать пораженные стороны личности учащихся.

Для нас дидактика во вспомогательной школе является исторически и прежде всего социально детерминированной наукой. Она включает в себя в качестве постоянного, модифицирующего компонента все феноменологические аспекты, отличающие учащихся вспомогательных школ, и является специфической разновидностью дидактики для массовой социалистической школы ГДР.

Все это следует иметь в виду, прежде чем мы приступим к описанию тех феноменологических сторон умственно отсталого, но способного к обучению ребенка, которые определяют особые цели в учебо-воспитательной работе.

Scholz-Ehrsam [185], Шиф с сотр. [267] обобщили феноменологические особенности личности дебильного учащегося, как они проявляются в конкретно-исторических условиях наших производительных сил, производственных отношений и нашей системы народного образования. Данные этих авторов опираются на обширную изученную ими литературу и собственные научные исследования. Их работа дает преподавателю необходимые знания о физико-психических особенностях учащихся вспомогательных школ.

В своем исследовании мы опираемся на результаты проделанной ими научной работы.

Разумеется, что личность как таковая с ее стремлениями, характерными качествами и интеллектуальными потенциями находится в постоянном процессе самообразования.

В силу специфики психофизической, «внутренней» структуры дебильного ребенка его личность претерпевает значительные изменения. Несмотря на различия в определении понятия слабоумия [185; 26; 148; 183; 244; 51], одно обстоятельство отмечают все авторы, обладающие познаниями в области медицины, психологии или педагогики: личность учащегося вспомогательной школы в целом оказывается пораженной. Характерным для нее являются аномально, чрезвычайно слабо развитые интеллектуальные потенции (см. об этом Ziese, [229]).

Ниже мы описываем некоторые феноменологические особенности слабоумного учащегося, которые выделяем

и интерпретируем в свете качественно новых требований закона о социалистической системе народного образования.

Как указывает Смирнов, умственная деятельность совершается на основе операций анализа и синтеза и состоит в «мысленном разложении целого на его составные части» и в мысленной перегруппировке анализируемых элементов под определенным, заранее заданном углом зрения (см. Lompscher, с. 117—127).

Постоянной, самостоятельной учебе дебильного учащегося препятствует его «ограниченная способность охватывать явления», которая не позволяет ему «отличать существенное от несущественного» [185, с. 112]. Слабоумный учащийся не может разлагать сложные явления, состояния и действия на их составные элементы и мысленно заново группировать их в категории существенного и несущественного. На первый взгляд этот порок — результат общего ослабления способности человека производить умственные операции. Однако одним этим невозможно объяснить бросающуюся в глаза неспособность учащегося вспомогательной школы отличать существенное от несущественного. Умение в диалектической системе многочисленных конкретных связей и условий обнаружить такие, которые имеют важнейшее значение (установить степень их важности), предполагает способность человека ориентироваться, владеть конкретными знаниями, опытом, умением самостоятельно пользоваться познавательными элементами. Это те психические качества, которых не хватает дебильному учащемуся. Их выработке препятствуют ослабленная память, недостаточная способность к концентрации, замедленная речь, а иногда и отрицательная реакция на любую форму педагогического воздействия. Поэтому дебильные учащиеся оказываются не в состоянии уверенно выделить наиболее существенное, главное из всего обилия информации, которую ему представляет общество в обработанном или необработанном виде.

«Отсталые в умственном отношении дети обнаруживают заметно ослабленную комбинационную способность» [185, с. 113].

При комбинировании также необходимо разлагать целое на его элементы, которые затем должны быть соединены в иных сочетаниях таким образом, чтобы составить новое целое. Как уже отмечал Scholz-Ehrsam

[185, с. 113], способность комбинировать играет в учебном процессе огромную роль. Мы хотели бы добавить, что сейчас все чаще и чаще обращаются к так называемой «скелетной информации» или к «информации, охватывающей часть целого» и требующей обязательного дополнения в определенных комбинациях.

Самой заметной аномалией учащихся вспомогательных школ является «резко выраженное отсутствие» у них способности к абстрактному мышлению. Классифицируя, сравнивая, сопоставляя, учащийся проявляет способность мысленно разлагать сложные явления на составные элементы, а затем по-новому группировать их, причем чувственно воспринимаемые стороны явления остаются неизменными. Это необходимо, например, при сравнении суммы конкретных признаков у объектов, когда нужно разделить на «одинаковые» и «неодинаковые», если при этом абстрагировании необходимо выделить по определенным правилам общие существенные признаки связанных между собой явлений. Обучение требует такой умственной деятельности, при которой осуществляется накопление знаний и проникновение в сущность явлений.

Опыт показывает, что дебильные учащиеся в существующих в настоящее время внутренних и внешних условиях обучения не могут приобрести способность или навык систематической умственной обработки данной им или почерпнутой ими самими информации.

«Характер действий» слабоумных детей значительно снижает их способность к самостоятельной учебе.

Ссылаясь на Rösler [171], Scholz-Ehrsam отмечает, что уровень субъективных запросов у умственно отсталых детей невысок и что все их поступки «вместо четкого деления на мотивы, решения и их исполнение» имеют диффузный и лабильный характер; кроме того, имеется тенденция к распаду и концентрации на каких-то других, побочных действиях. Это происходит прежде всего в тех случаях, когда отсутствуют заметные и ощутимые указания на успех субъективных усилий.

На действия дебильного учащегося очень большое влияние оказывают его индивидуальные качества, характеризующие «структуру его жизненных импульсов» [185, с. 137].

У учащихся вспомогательных школ в принципе обнаруживаются все те типы индивидуальных особенностей

(витальности), которые определяют состояние нормального учащегося, однако они могут быть выражены у них сильнее и более концентрированно. Их диапазон простирается от «дисфорического или эйфорического ситуативного возбуждения», от «неосознанной мобильности» до аффективного отупления, граничащегос с апатией. Scholz-Ehrsam дает феноменологическую классификацию витальности, включающую восемь групп и позволяющую непосредственно выражать связь между витальностью и учебным процессом. Он различает вялые, бессильные типы равнодушных, малоподвижных, меланхоличных, неуверенных в себе, рассеянных, с трудом поддающихся воздействию, индифферентных детей. Процесс самостоятельной учебы часто совершается у них скорее под влиянием эмоциональных стимулов, чем в результате сознательных действий. Приведенные выше данные позволяют сделать вывод о том, что дебильному учащемуся не хватает не только достаточной интеллектуальной потенции, но и в высшей степени той действующей основы, которая могла бы явиться предпосылкой для определенной самостоятельности в процессе обучения. Все авторы отмечают, что эти типичные для учащихся вспомогательных школ особенности проявляются у отдельных индивидов в различной степени, и педагоги могут по-разному на них влиять.

Феноменологические особенности дебильного учащегося, вытекающие из его относительно стабильного дефективного психофизического состояния, находятся в явном противоречии с высокими требованиями системы нашего обучения и воспитания, например, с § 1, 2 «Закона о единой системе народного образования» в ГДР:

«Социалистическая система народного образования должна способствовать тому, чтобы они (дебильные учащиеся — примеч. ред.) как сознательные граждане ГДР были заняты полезным трудом, постоянно учились (разрядка наша. — *Б.Б.*), вели общественную работу, участвовали в планировании, брали на себя ответственность за порученное дело, вели здоровый образ жизни, осмысленно проводили свой досуг, занимались искусством и спортом» [61]. Такие же целевые установки содержатся и в § 3, 4 того же закона:

«Необходимо систематически воспитывать у учащихся умение самостоятельно усваивать учебный материал (разрядка наша. — *Б.Б.*), логически

мыслить, творчески трудиться и стремиться постоянно расширять свои знания и повышать свою квалификацию» [61].

Прежде всего необходимо выяснить вопрос о том, чего безусловно не может добиться дебильный учащийся в процессе обучения и воспитания. Дебильные учащиеся едва ли могут осознать противоречие между своей ограниченной трудоспособностью и требованиями общественного развития и очень редко стремятся преодолеть это ощущаемое ими несоответствие самостоятельно, по собственной инициативе, путем использования всех реально существующих возможностей для получения образования. У них отсутствуют «динамические» предпосылки для «постоянного и самостоятельного приобретения знаний» — предпосылки, которые помогали бы им приобщаться к учебе и поддерживали бы у них стремление постоянно учиться.

Дебильный учащийся, посещая такие учебные заведения, как вечерние и производственные школы, как правило, не добивается успехов, так как применямые там методы обучения рассчитаны на нормального учащегося и для умственно отсталых детей оказываются непомерно сложными почти по всем дидактическим параметрам (темп, уровень, форма, самостоятельная работа).

Дебильный учащийся не может с помощью «логического мышления» и «творческого труда» использовать все имеющиеся ныне возможности для «асамостоятельного усвоения учебного материала», так как он не обладает достаточной способностью производить умственные операции. Справочники, учебники, даже научно-популярные книги, методические разработки и немногочисленные программированные материалы не учитывают того факта, что дебильные учащиеся в зависимости от степени их умственного поражения обладают слабой потенцией для умственного анализа и синтеза.

Признаки, по которым мы под определенным углом зрения определяем относительно низкую интеллектуальную дееспособность умственно отсталого учащегося по сравнению с объективными общественными требованиями, характеризуют его дефективность. Sovak указывает [198, с. 130]: «Дефективный человек характеризуется своей аномальностью, т. е. нарушением его отношения к обществу, образованию, воспитанию и труду». Наши выводы подтверждают такое специфическое нарушение

в отношениях между дефективным учащимся и обществом. Sovak конкретизирует определение «дефективности», дополняя его пятью положениями, из которых мы полностью цитируем лишь третье, так как педагогика и дидактика специальных школ определяют из этого фундаментального положения свою основную гуманистическую задачу — активно и по возможности шире исправлять существующие ныне «нарушенные отношения» между социалистическим обществом и умственно отсталым индивидом.

«Дефективность — это продолжительное явление, не являющееся однако неизменным и стабильным. Неизменным может быть дефект какого-либо органа, но не дефективность как таковая. Последняя означает нарушение отношений между индивидом и обществом. Все подвержено динамике развития и непрерывного изменения. Это в равной мере касается как нормального человека, так и умственно отсталого, который также развивается и изменяется. Общество также состоит из множества изменяющихся индивидов. Отсюда вытекает вывод, что отношения также подвержены изменениям. Следовательно, дефективность также подвержена динамике развития. Дефективность — это не устойчивое явление, на нее можно влиять, ее можно изменять.

Этот вывод создает предпосылки для нашей работы с дефективными. Если бы дефективность была неизменной, то и дефектология была бы чисто описательной, а не «творческой и живой наукой» [198, с. 130].

Дефективность страдающего слабоумием ученика нужно понимать как следствие аномального развития, негативное воздействие которого можно своевременно ограничить или смягчить.

Для снижения степени дефективности дебильного ребенка и развития его интеллектуальных способностей в результате коррективно-воспитательного воздействия преподаватели вспомогательных школ должны концентрировать свои усилия в различных направлениях.

1. Нам представляется целесообразным, чтобы некоторые общественные учебные учреждения, стимулирующие и организующие постоянное, самостоятельное обучение граждан, приспосабливались к особому характеру учебного процесса для людей с ослабленным интеллектом, имея в виду специфические цели, содержание учебного материала и особые дидактические методы. Воз-

росший национальный доход позволяет, как нам кажется, создавать книги, учебники, программированные материалы, магнитофонные записи, фильмы и другие учебные материалы специально для того, чтобы дать возможность выпускникам вспомогательных школ продолжать свою учебу. Такие учебные пособия требуют совешенной иной дидактической формы, ибо их цель — сначала пробудить у дебильных людей интерес к учебе, а затем стимулировать, направлять и, наконец, контролировать их.

2. Всю педагогическую систему, которая передает учащимся вспомогательных школ знания, прививает им навыки и развивает их способности, необходимо постоянно строить таким образом, чтобы она пробуждала у дебильного учащегося стремление к «самостоятельной учебе». Ниже мы покажем, что существуют все данные, чтобы с оптимизмом взяться за дело: в процессе строго продуманной деятельности у детей развиваются необходимые качества.

Важно определить особенности, которые должны быть присущи в настоящее время обучению учащихся вспомогательных школ, поскольку их задача состоит в том, чтобы повысить эффективность обучения для достижения качественно новых целей учебно-воспитательной работы.

3. Третью возможность смягчить противоречие между пониженными субъективными способностями дебильного учащегося и требованиями обучения и воспитания следует усматривать в том непосредственном педагогическом воздействии на личность дефективного человека, цель которого — сгладить аномальность его психофизического состояния.

Многие авторы подчеркивают необратимость явлений, известных в науке под названием олигофрении [185, с. 2, 51], хотя они одновременно констатируют тот факт, что все симптомы слабоумия никогда не сигнализируют непосредственным образом о дефекте какого-либо органа (как это понимает Sovak), но говорят о его последствиях.

В задачу дидактического исследования не входит доказательство того, что за явлением слабоумия скрывается множество аномальных органических, структурно-анатомических и физиологических состояний, патологических изменений и процессов, которые могут диагности-

роваться медициной в той мере, в какой она сама развивается вместе со своими отраслевыми науками.

(Я отсылаю читателя к специальной медицинской литературе и работам, которые дадут преподавателю представление о состоянии медицинской науки в вопросе о генезисе слабоумия [185, 68]).

Нам пришлось бы отказаться от принципа диалектики развития, если бы мы утратили надежду на то, что медицинские познания причин и структуры анатомо-физиологического поражения центральной нервной системы приведут когда-нибудь к возможности его терапии.

Педагог должен учитывать медицинский факт «необратимости дефекта» и найти ответ на вопрос, стимулируются ли и развиваются ли функциональные возможности центральной нервной системы под влиянием внешних условий, созданных дидактическими средствами.

Нарушение взаимоотношений между индивидом и обществом возникает из соотнесенности двух динамических систем, которые могут целенаправленно изменяться под влиянием деятельности человека. Тем самым трудности в обучении, или дефективность, оказываются в сфере влияния того, кто «сознательно и непосредственно занимается формированием человека» (Schaller).

Scholz-Ehrsam разделяет широко распространенное и основанное на опыте мнение о том, что феноменологические стороны дебильного учащегося в последние десятилетия заметно изменились. Исходя из этих чисто эмпирических наблюдений, он призывает преподавателя своими методами повести борьбу за положительное изменение психофизических потенций дебильных учащихся.

Этим опытам будет посвящен другой раздел настоящей работы. Рассматривая наши усилия, направленные на то, чтобы ослабить дефективность, мы конкретизируем также наши общие педагогические цели. Они должны быть подняты на такой уровень, которого могут достичь, применяя все дидактические методы, учителя, воспитатели, пионервожатые и родители в работе с дебильными детьми. Эти цели должны повести нас в известном смысле в «зону преодолимого противоречия» (Выгодский).

В этой связи мы пытаемся в последующем изложении определить уровень учебно-воспитательных требований, которые должны указать преподавателю вспомогательной школы его конкретные, достижимые цели.

Мы намеренно формулируем эти цели близко к редакции «Закона о единой социалистической системе народного образования» (§§ 1,2 и 3,4) с тем, чтобы даже внешней, параллельной формой подчеркнуть мысль, что все общие целевые установки, которые модифицируются применительно к специальным потребностям обучения и воспитания дебильных детей, полностью сохраняют социалистическую сущность самого закона.

В полном соответствии с указанными выше положениями и требованиями перед учебными заведениями для умственно отсталых детей и всеми другими воспитательными учреждениями ставятся следующие задачи:

«Специальные школы, дошкольные и все другие учреждения, осуществляющие педагогический надзор и общественную интеграцию умственно отсталых, но способных усваивать учебный материал учащихся, должны способствовать тому, чтобы дебильные учащиеся, будучи сознательными гражданами, были в состоянии заниматься полезным трудом, хорошо ориентироваться в окружающем мире, адаптироваться к новой обстановке и с этой целью самостоятельно черпать необходимые знания о явлениях природы и общества из различных источников.

Дебильные учащиеся должны обрести способность, при оказании им необходимой помощи, заниматься общественной работой, участвовать в организации труда в сфере их непосредственной деятельности, в допустимых пределах брать на себя ответственность за порученное им дело, вести здоровый образ жизни, разумно проводить свой досуг, заниматься спортом, активно или пассивно участвовать в культурных мероприятиях.

Необходимо вырабатывать у учащихся вспомогательных школ склонности и способности, помогающие им активно воспринимать окружающий мир, осмысленно перерабатывать информацию, претворяя ее в общественно полезных действиях.

При этом в образовательном аспекте единого педагогического процесса учащиеся приобретают знания, умственные навыки и соответствующие способности, тогда как в воспитательном аспекте у них развиваются склонности, нормы поведения и соответствующие взгляды (главным образом благодаря формированию привычек).

4*

2.2. Дидактика во вспомогательной школе ГДР и ее развитие

Чтобы представить себе, в каком направлении будет развиваться дидактика во вспомогательных школах ГДР, нам нужно не только знание педагогических целей, стоящих перед учащимися, но и точные знания современного состояния дидактики в этих школах.

В мае 1967 г. студенты Института специального образования при Берлинском университете им. Гумбольдта под руководством преподавателей отделения педагогики для вспомогательных школ изучили дидактические методы 390 уроков в 29 школах ГДР и получили интересные данные. Нас интересовали прежде всего методы учебной работы[1], способы построения уроков, целевые установки, степень активизации учащихся[2].

Мы обнаружили следующую картину.

На рис. 1 и 2 определена область исследования. На рис. 1 показана доля основных учебных предметов, подвергнутых анализу с точки зрения дидактики (Н-немецкий язык, М — математика, Ф — физика, Х — химия, Б — биология, К — краеведение, Г — география, Т — труд, С — садоводство, В — вязание, И — история, О — обществоведение, Р — рисование, П — пение, ФК — физкультура, ПП — производственная практика, ВСП — введение в социалистическое производство).

Эти учебные предметы рассмотрены в соответствии с их долей в «официальной сетке часов». Распределение изученных уроков по отдельным классам достаточно полно отражает организационную структуру вспомогательных школ в ГДР. Можно предполагать, что результаты выборочной проверки отражают дидактические методы в учебной работе вспомогательных школ в настоящее время (рис. 2), хотя совершенно очевидно, что в связи со значительным увеличением числа специальных школ для дебильных детей они имеют иной, более целенаправленный уклон и в дидактическом плане.

---

[1] Содержание 390 уроков соответствует действующему в ГДР учебному плану для вспомогательных школ.

[2] Приводимые данные заимствованы из «Заключительного отчета об изучении дидактического профиля во вспомогательных школах ГДР», составленного в мае 1967 г. студентами Института специального образования при Берлинском университете им. Гумбольдта.

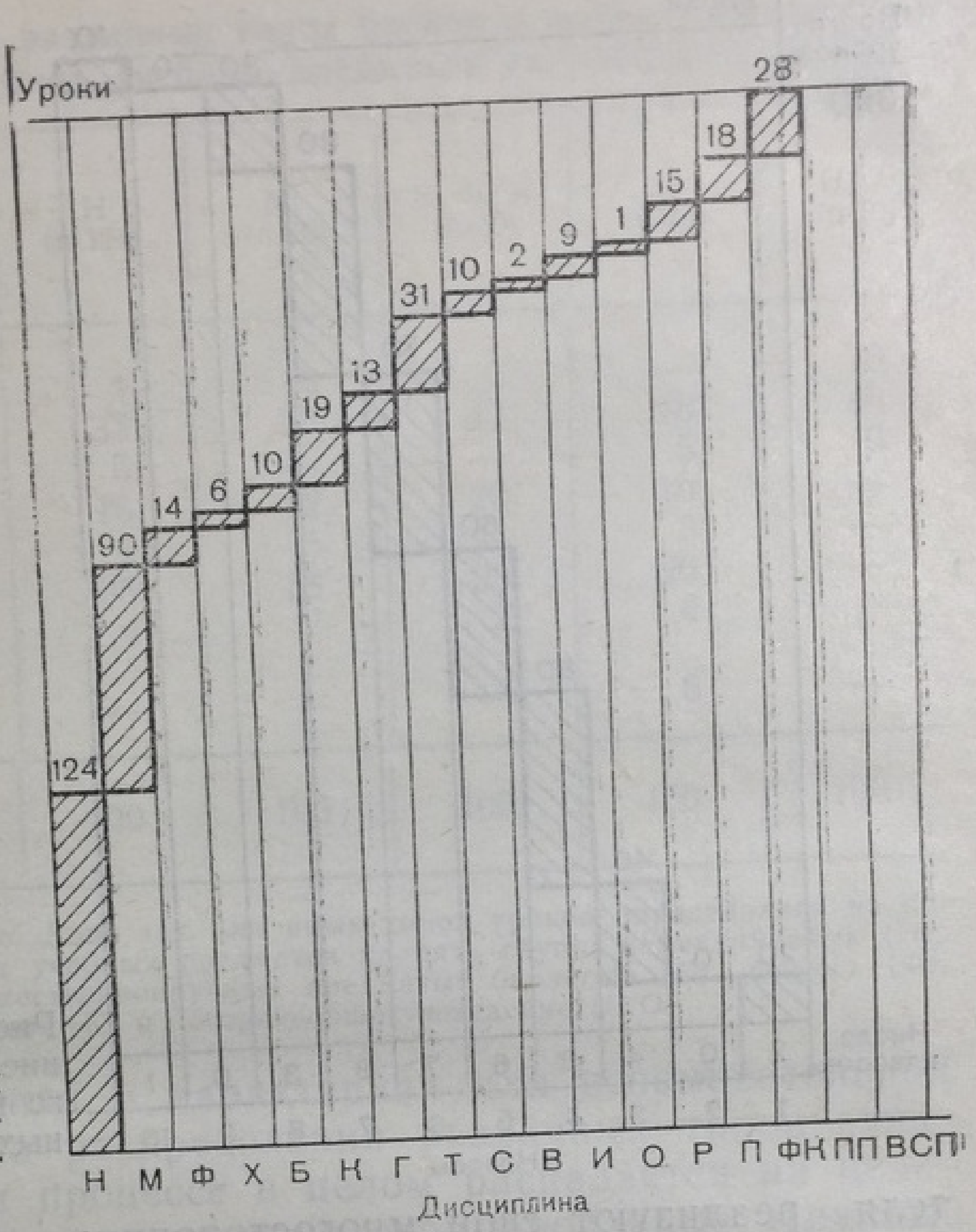


Рис. 1. Доля отдельных дисциплин в общем количестве проанализированных уроков.

Drefenstedt [44] считает, что для того, чтобы урок был эффективным, он должен быть рационально построен. Педагогу следует применять разнообразные приемы и методы, чтобы придать уроку динамический характер. От дидактических методов, применяемых на уроке, зависит его тип.

Видоизменяя классификацию Кляйна — Томашевского [90] применительно к потребностям вспомогательных школ, мы различаем прежде всего вводные занятия (Вв), уроки по проработке и первоначальному усвоению материала (ПП) как занятия с прогрессивной, центральной дидактической целевой установкой; занятия по систематизации (С), соотнесению с другими темами (Сот), обобщению (О), повторению (Пов) и проверке (Пров) как занятия, закрепляющие дидактические цели.

Особое место в школьной практике занимают дидактические единицы с целью практического применения (Практ. прим). Есть такие виды работ, когда в процессе общественной практики учащиеся под руководством учи-

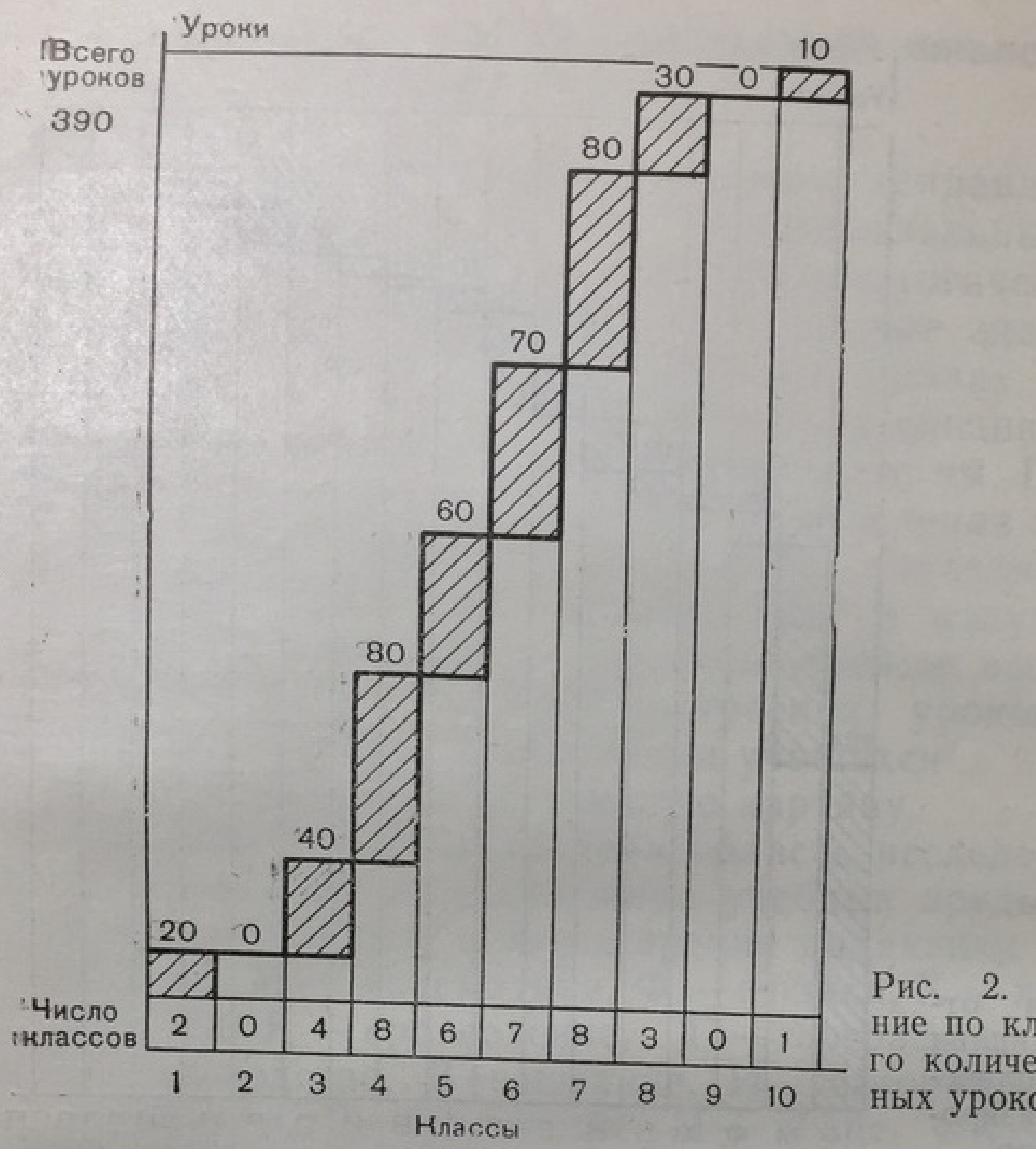


Рис. 2. Распределение по классам общего количества изученных уроков.

теля реализуют свои многосторонние, приобретенные знания, в результате чего создаются и сохраняются общественные ценности.

В табл. 1 показано распределение «типов уроков» на основе описанной выборочной проверки (сокращения см. выше).

Эти данные отражают обычную, характерную для вспомогательных школ картину, когда в учебной сетке значительное место занимают занятия по закреплению пройденного учебного материала. Особенности дебильных учащихся, обусловленные их дефективностью, будут и в дальнейшем требовать много времени на закрепление учебного материала. В порядке критики мы должны отметить, что лишь на каждом 26-м уроке учащиеся приобретают такие знания и умения, которые они смогут применить на практике. Учителя воспомогательных школ необоснованно полагают, что их ученики, закончив школу, самостоятельно и творчески будут применять свои познания и навыки в новых и нередко сложных условиях общественной жизни.

Таблица 1. **Доля различных типов уроков в выборочной проверке в пяти комбинациях учебных предметов (в процентах к *n*)**

Центральная дидактическая установка	Выборочная проверка (n-390)	Н (n-124)	М (n-90)	Б, Ф, Х (n-30)	К (n-19)	И/О (n-10)
Вв	3	4	3	3	—	10
ПП	34	33	20	47	48	80
С	3	6	—	—	5	10
Сот	13	16	12	20	10	—
0	1	2	—	—	5	—
Пов	38	35	58	23	20	—
Пров	4	4	7	7	6	—
Практ прим	4	—	—	—	6	—
	100	100	100	100	100	100

Примечание. Доля тех или иных типов уроков определялась на основе разделения всех учебных предметов на пять групп: немецкий язык (Н), математику (М), естественнонаучные предметы: биологию (Б), физику (Ф), химию (Х), краеведение (К) и историю/обществоведение (И/О).

Благоприятная и характерная для вспомогательной школы картина распределения различных типов занятий в учебном процессе в целом распадается на целесообразно и нецелесообразно скомпанованные группы. Если преподавание немецкого языка, математики, краеведения и естественнонаучных предметов свидетельствует о таком распределении отдельных видов занятий, которое обусловлено спецификой вспомогательной школы, то преподавание истории показывает неблагоприятное соотношение в распределении уроков, вводящих новый материал, и уроков, закрепляющих пройденные разделы. Конкретное применение приобретенных учащимися знаний ограничивается лишь младшими классами.

Каждый урок независимо от его типа реализует несколько дидактических целей.

Наша выборочная проверка показала, какую долю учебного времени преподаватели вспомогательной школы отводят на выполнение тех или иных дидактических задач. Учитывая важность этих данных, мы наглядно изображаем их на рис. 3 и 4. Соотношение уроков, вводящих новый материал, и занятий, на которых этот материал закрепляется, представляется благоприятным, поскольку здесь отводится большое количество часов на

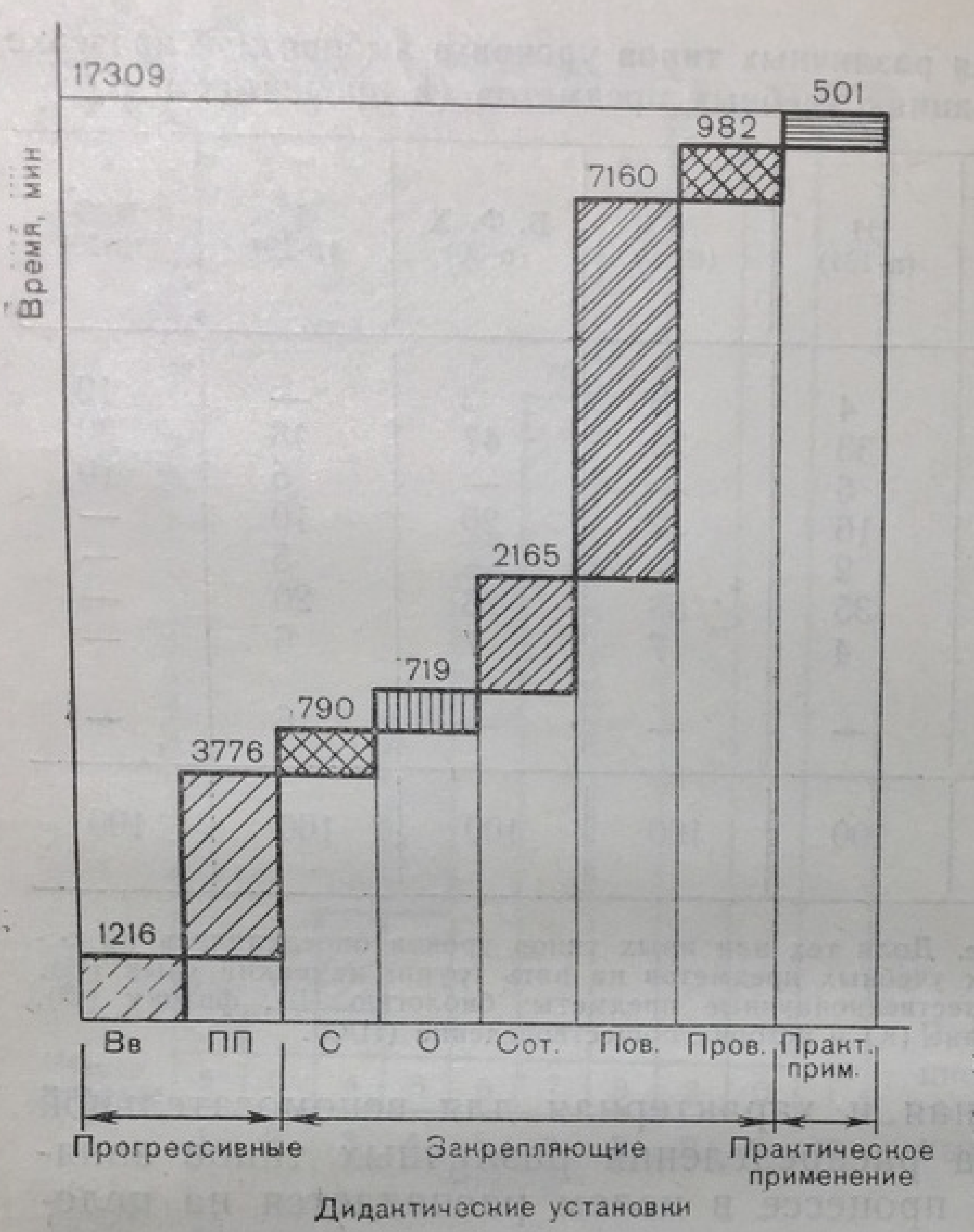


Рис. 3. Время использования дидактических установок в общем времени.

закрепление материала в соответствии со спецификой вспомогательной школы.

Это подтверждают также схемы, отражающие удельный вес различных дидактических аспектов в пяти рассматриваемых группах учебных предметов (см. рис. 4).

Klein, Tomaschewski с сотр. [90] сообщили о различных видах деятельности, которыми могут пользоваться преподаватели и учащиеся, и предложили «основные методические формы», которые мы в несколько видоизмененном виде применяем в нашем дидактическом структурном анализе и планировании. Основные методические формы — это образцы типичных видов коммуникативной деятельности учителей и учащихся, которые: а) направлены на осуществление поставленных перед учащимися целей и в полном единстве с ними способствуют передаче соответствующего содержания; б) реализуют взаимодействие учителя и учащегося и, следовательно, развивают у последнего способности, оказывая на него

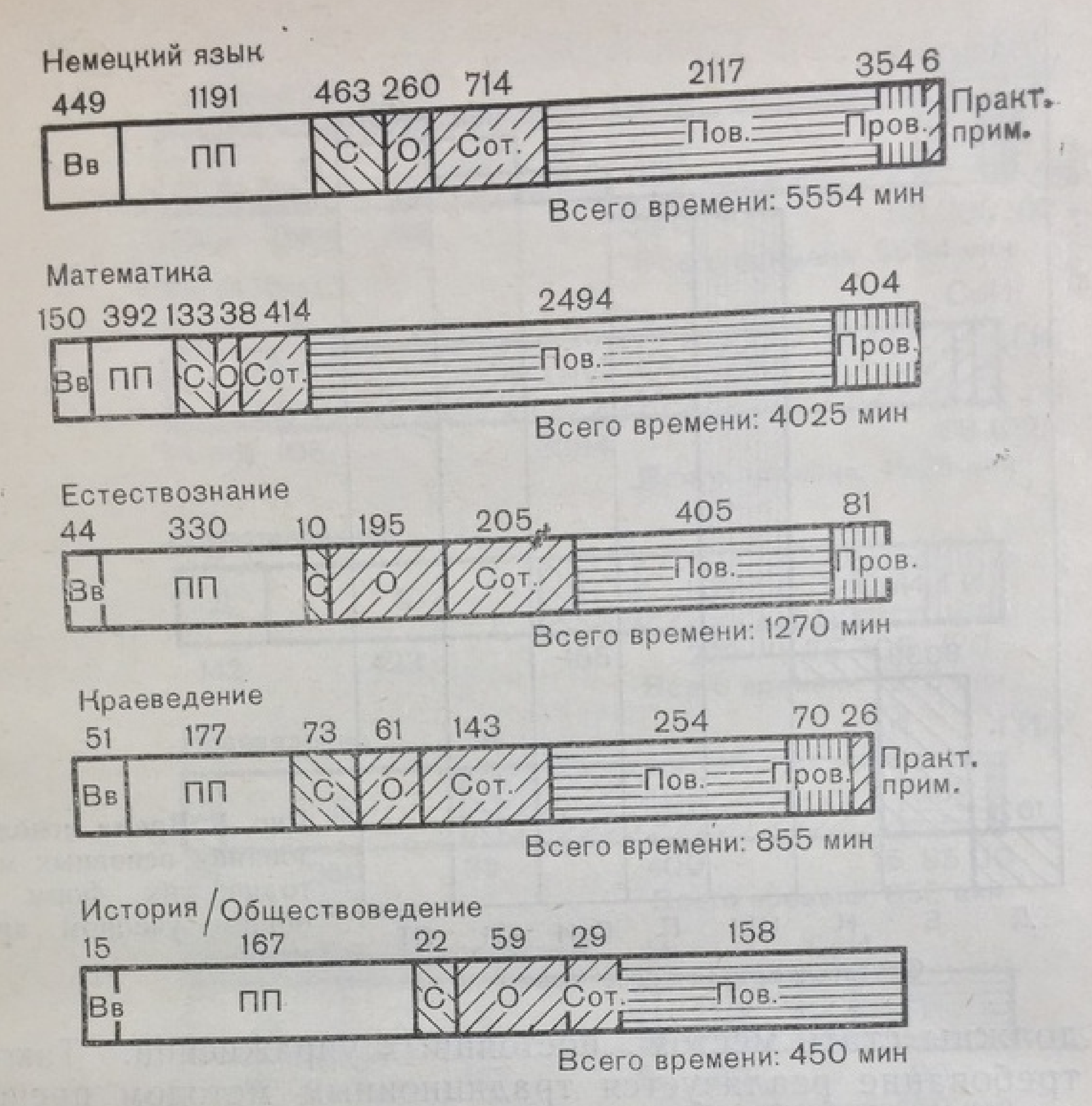


Рис. 4. Время использования дидактических установок в общем учебном времени (дается по пяти учебным дисциплинам).

коррективно-воспитательное воздействие; в) определенным образом и относительно самостоятельно проявляются в педагогическом процессе; г) с учебно-психологической точки зрения представляют собой единое целое, обладающее собственной структурой.

Это могут быть доклады (Д), беседы (Б), использование наглядных пособий (Н), поиск (П), работа со средствами информации (СИ), школьные упражнения (ШУ), графические изображения (ГИ) и различные виды производительного труда в школе (ПТ).

Рис. 5 дает представление о применении основных методов преподавания в тех школах, в которых проводилась выборочная проверка. В нем отражено распределение времени по основным методам на основе пробного анализа 390 уроков. По мнению Raatz [163] и других буржуазных специалистов, вспомогательные школы

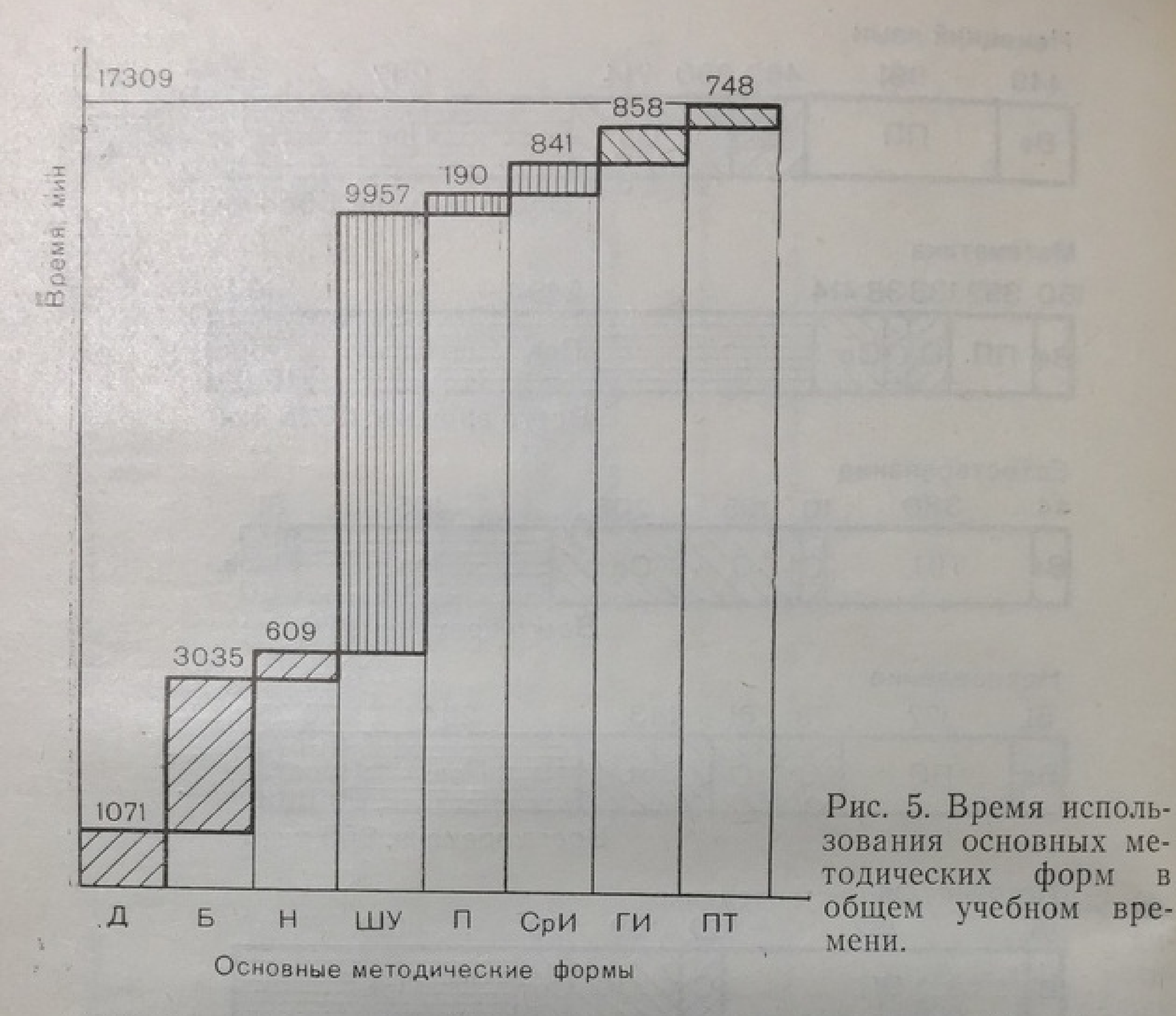


Рис. 5. Время использования основных методических форм в общем учебном времени.

должны стать местом постоянных упражнений. Такое требование реализуется традиционным методом преподавания во вспомогательных школах, при котором значительная часть времени отводится школьным упражнениям. Классики немецкой педагогики требуют радикального увеличения доли «образного отображения», они призывают преподавателей внедрять такие виды деятельности, при которых ребенок, активно усвоив учебный материал и преломив его через свою личность, воспроизводит его в образной форме (Fröbel).

Хотелось бы заметить, что мы стремимся развивать такие виды деятельности, как «поиск», «работу со средствами информации», так как они соответствуют Закону о социалистической системе народного образования в ГДР, требующему «творческой деятельности» и «самостоятельного поиска информации». Рис. 6 наглядно показывает распределение указанных методов по пяти группам дисциплин в школах, в которых проводилась выборочная проверка.

Преподавание немецкого языка и математики с использованием тренировочных упражнений в значитель-

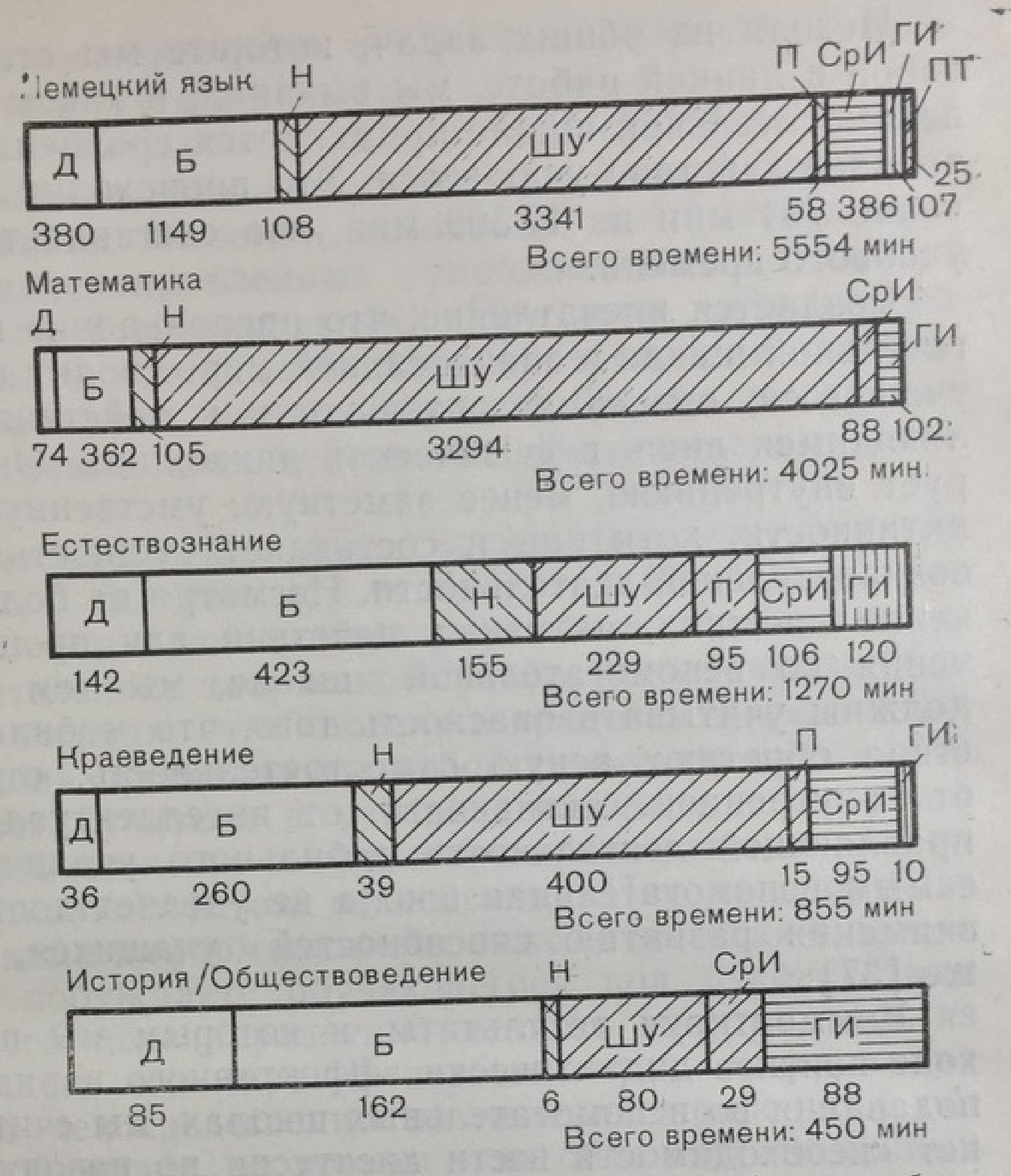


Рис. 6. Время использования основных методических форм в общем учебном времени (дается по пяти учебным дисциплинам).

ной степени содействует выработке у учащихся языковых, письменных и математических навыков. Вызывает возражения слишком частое использование «бесед» в преподавании естественнонаучных дисциплин, краеведения, истории и обществоведения. Значительную часть времени занимает устная информация (естественнонаучные дисциплины — 45%, краеведение — 35%, история и обществоведение — 55%), а такие формы работы, как «демонстрации», «образное отображение» или, например, «поиск», играют незначительную роль. Даже с точки буржуазных представлений о вспомогательной школе, не говоря уже о нашей дидактической системе, мы должны выразить сомнение в правильности выявившейся дидактической тенденции в названных дисциплинах с точки зрения специфики вспомогательной школы.

Исходя из общих задач, которые мы ставим перед собой в данной работе, мы выявили, в каком объеме во вспомогательной школе применяется сравнение как внутреннее действие учащегося. Это происходит лишь в течение 764 мин из 17 309 мин, что составляет 4% всего учебного времени.

Создается впечатление, что преподавание во вспомогательной школе в значительной мере сводит активность учащегося, его самостоятельность к действиям, проявляющимся лишь в физических движениях. Оно игнорирует внутреннюю, менее заметную, умственную форму активности, хотя она и составляет сущность активной познавательной деятельности. Несмотря на большое значение внешних, активных действий для процесса обучения во вспомогательной школе, мы тем не менее должны учитывать опасность того, что мобильные действия обретают некую самостоятельность, отрываются от внутренней активности, от интеллектуальной, направляющей деятельности дебильного учащегося. Тем самым вспомогательная школа не уделяет достаточного внимания развитию способностей учащихся, см. также [37].

Комментируя результаты, к которым мы пришли в ходе поисков дидактически эффективного варианта преподавания во вспомогательных школах, мы считаем, что нет «необходимости вести дискуссии по поводу ошибок и недостатков» [89, с. 411].

Традиционные методы обучения сделали все, что могли (естественно, с «ошибками» и «упущениями»). И если мы уже не считаем ныне эти методы во всех случаях приемлемыми, если высказывается множество идей и гипотез, то это происходит потому, что традиционные методы уже не соответствуют новым историческим требованиям. Последние же непосредственно вытекают из явлений общественной жизни.

Чтобы приспособить дидактическую практику, применяемую во вспомогательной школе, к общим и конкретным педагогическим целям, необходимо концентрировать дидактические усилия в 3 направлениях, см. [28].

1. Необходимо изучить, в какой мере известные дидактические методы могут использоваться для достижения качественно новых педагогических целей.

2. Необходимо разработать новые дидактические методы.

3. В процесе обучения во вспомогательных школах дидактические методы должны способствовать «росту новых сил» (Дистервег), развитию умственных способностей учащихся. Обучение должно улучшать нарушенные умственные потенции дебильных детей путем проведения целенаправленных упражнений с их особой систематикой («тренировкой»). При этом следует проанализировать исходные методы и положения, которые были разработаны Монтессори и К. Барчем на рубеже XIX и XX веков, хотя и с иными общественными установками.

Графическое изображение «основных методических форм» (см. с. 58) уже при беглом взгляде убеждает нас в том, что они предъявляют различные требования к «самостоятельной, творческой учебе школьников». Совершенно очевидно, что «поиск» и «работа со средствами информации» представляют собой те формы совместной деятельности учителя и ученика, которые, пожалуй, в наибольшей степени соответствуют качественно новым целям социалистической педагогики. «Поиск» и «работа со средствами информации» являются тем общим делом, которое побуждает обучающегося под руководством обучающего целенаправленно черпать информацию из окружающего его мира. В первом случае информация черпается непосредственно из явлений природы и общественной жизни, во втором — из объектов, созданных человеком и тем самым дидактически подготовленных специально для передачи информации.

Как показали наши изыскания в связи с определением дидактического профиля вспомогательных школ в ГДР, традиционное обучение не уделяет должного внимания этим основным методическим формам.

Это объясняется различными причинами:

а) условия, предпосылки и особенности обучения, при которых «поиск» и «работа со средствами информации» могут использоваться учащимися с различной степенью дефективности, известны еще не везде;

б) еще нет достаточно точных представлений о соотношении «поиска» и других основных методических форм в системе учебных заведений;

в) учебный план для вспомогательных школ (1964), а также «Директива к учебному плану для восьмиклассной общеобразовательной политехнической вспомогательной школы» (1964) [254] почти не требуют при-

менения таких методов и не предусматривают в необходимом объеме материальных и временных затрат, связанных с их применением;

г) все мы не в полной мере признаем диалектический, подвижный исторический характер дидактических методов и следуем заученным, привычным дидактическим приемам, которые когда-то были хорошими и правильными, но в настоящее время уже не соответствуют новым педагогическим целям.

(Н. К. Крупская, давая обзор истории педагогики с позиций исторического материализма, считает, что не столько антропологические и психологические законы, сколько общественно детерминированные педагогические цели порождают соответствующие целенаправленные методы учебно-воспитательного процесса. В соответствии с этим преподаватели социалистической специальной школы организуют дидактический процесс, цель которого — воспитание личности социалистического общества.)

Наши изыскания делают более ясной задачу всех руководителей и учителей вспомогательных школ, которые, применяя многообразные формы совместной работы, стремятся придать этим школам «современный» профиль.

В значительно большей мере, чем это имело место во времена существования буржуазной школы, в ГДР идут поиски путей и методов, которые позволили бы рационально передавать человечеству необходимую часть быстро возрастающих и накапливающихся знаний. Учебный процесс должен в то же время знакомить учащихся с методикой овладения знаниями, которая помогает передавать эти знания другим людям. Опираясь на труды G. Meyer [139], который разработал свои дидактические принципы с учетом теории информации, необходимо хотя бы бегло описать некоторые из его дидактических вариантов[1]. При ближайшем рассмотрении можно обнаружить, что они вытекают из богатого наследия уже известных методов, традиционных дидактических приемов:

---

[1] Meyer и автор настоящей работы не считают, что все понятия дидактики должны отныне обозначаться выражениями из арсенала кибернетики. Термины, применяемые Meyer для обозначения дидактических методов, чрезвычайно наглядно поясняют их цели и содержание. Метод Мейера ставит перед специалистами по общей педагогике задачу, опираясь на возможности кибернетики, возобновить многолетние и пока еще весьма нерезультативные усилия по стандартизации дидактической терминологии.

а. Обучение в социалистической школе стремится к «сгущению информации». Обзоры, графические изображения, таблицы, словари и т. д. помогают учащимся черпать информацию из этих источников знаний.

б. Современное преподавание стремится к «сокращению информации». «Все многообразие информации сводится к той исходной, фундаментальной информации, которая путем варьирования, аналогии и расширения позволяет раскрывать по возможности многие явления и делать из них другие выводы. Эту основу знаний, представляющую собой ядро, наиболее характерное для других явлений и их разновидностей, необходимо глубоко изучать, прочно закреплять и быть в состоянии в любой момент применить» [139, с. 88].

в. Современное обучение будет преподносить учащимся так называемую «скелетную информацию», общую информацию о существенных явлениях и фактах, прививая слушателям умение самостоятельно заполнять «скелет».

г. Обучение в социалистической школе будет использовать дидактические возможности, заложенные в «информации о части какой-либо области знаний», что поможет учащимся делать заключение о целом на основе его части.

д. Современное обучение стремится к «фузионному методу», не отказываясь при этом от систематики отдельных учебных предметов. Под фузионным понимается такой метод подачи учебного материала, при котором логически близкие друг другу области знания изучаются детьми не последовательно, а синхронно.

е. Современное обучение должно твердо освоить много общих стереотипов для активизации физической и умственной деятельности учащихся с тем, чтобы высвободить у них творческие силы для других сфер деятельности, не поддающихся целенаправленной «алгоритмизации».

Не подлежит никакому сомнению, что приведенные здесь дидактические методы преподавания уже играют определенную роль во вспомогательной школе. На первой ступени мы применяем главным образом чертежи и другие графические изображения для демонстрации. Мы сокращаем весь учебный материал и сводим его, так сказать, к «исходной информации». Следовало бы использовать и тренировочные упражнения для того, чтобы

научить учащихся посредством аналогии, варьирования и обобщения пользоваться исходной информацией. Нередко мы сообщаем слушателям информацию о части какой-либо области знаний, не стремясь, однако, привить им способности в процессе обучения самостоятельно переходить от частичной к полной информации. Преподавание физики и химии дает с точки зрения построения учебного плана для первого года обучения, в частности при прохождении темы «вода», классический пример фузионного расположения учебного материала. В силу специфики во вспомогательной школе в большей мере, чем в массовой, стремились выработать «стабильные образцы» для многих видов деятельности учащихся.

Ныне задача заключается в сознательном и целенаправленном применении этих достаточно известных дидактических приемов во вспомогательной школе.

При этом перед дидактикой вспомогательных школ все еще стоит множество неисследованных частных вопросов, на которые в ближайшие годы должны дать ответ теоретики и практики, занимающиеся проблемами педагогики для дебильных учащихся.

В связи с тем что в школах ГДР определяющим является принцип единства теории и практики [89, 90], учитель вспомогательной школы должен будет в большей мере, чем это имело место раньше, учитывать специфический для такой школы вариант дидактической целевой установки, именуемой «практическим применением».

Учащиеся массовой школы в состоянии и без специального руководства применять приобретенные ими в школе знания и навыки на практике. Учащиеся специальной школы плохо генерализуют свои знания, нередко привязывают их к какой-либо конкретной, единичной ситуации учебного процесса чисто ассоциативно. Они, как правило, не в состоянии гибко, свободно и творчески применять приобретенные ими знания в новых жизненных ситуациях. Поэтому необходимо, чтобы учителя в общественной практике или в приближенных к ней ситуациях закрепляли приобретенные знания и навыки. Методика преподавания во вспомогательных школах апробирует с точки зрения изложенных выше требований ряд вариантов, которые должны способствовать приобретению учащимися практических знаний для реальной и конкретной социалистической жизни, к которой приобщаются также дебильные дети.

Большое воспитательное воздействие на дебильных учащихся оказывает применение игровых, учебных и трудовых заданий.

«Учебное задание» служит учителю и воспитателю вспомогательной школы моделью *структурного* построения процесса преподавания и педагогических действий в сфере внеклассного образования и воспитания. Построение педагогического процесса в соответствии с моделью учебного задания повышает воспитательное воздействие релевантных с учебной точки зрения видов деятельности слабоумных учащихся. Образец, используемый для этих педагогических действий и созданный на основе конкретных жизненных явлений, требует, так сказать, «интеллигентных», творческих качеств дебильных учащихся и стимулирует их.

«Задания» определяют и разрешают противоречия между возможностями личности в данный момент и требованиями, предъявляемыми к ней. Это порождает у слабоумного учащегося динамические качества (мотивы действий, волевые акты и т. д.), особенно в тех случаях, когда внешние противоречия пережиты, «приняты», прочувствованы, а требования, предъявляемые к личности, и ее собственные стремления изменились.

Благодаря своей структуре «задания» стимулируют у умственно отсталого ученика физическую, интеллектуальную, во многих случаях творческую деятельность, которая определенным образом воздействует на природу и общество и в ходе этого процесса способствует развитию деятельной личности.

Кроме того, «задания» преследуют какую-то цель, решение какого-то вопроса. Они требуют от человека с ослабленным интеллектом проявления чисто человеческих способностей, как, например, предвидения цели действия и пути, который может привести его к желаемому результату. Решение заданий, выполняя коррективно-воспитательные цели, активизирует ослабленные интеллектуальные потенции дебильных учащихся.

В зависимости от характера «задания» связывают умственно отсталых учащихся в большей или меньшей степени, прямо или опосредованно с действиями коллектива, стимулируют развитие у них социальных качеств и соответствующих психических предпосылок для достижения цели социалистического воспитания.

5—1582

В «заданиях», требующих целенаправленного решения, реализуются эмоциональные, общественные качества дебильного учащегося.

Многие вспомогательные школы располагают своими интернатами, домами отдыха, организуют группы продленного дня.

а. Такие школы обеспечивают правильное распределение нагрузки учащегося в течение дня. Учителя и воспитатели приспосабливают интенсивность учебного процесса к физиологическим возможностям учащихся.

б. Они позволяют учителю проводить с отдельными учениками или группами учеников индивидуальные занятия.

в. Дают возможность эффективно и целенаправленно совмещать образовательную и воспитательную работу с внеклассными мероприятиями.

г. Позволяют использовать свободное время учащихся для их интенсивной общественной интеграции.

д. Исключают влияние нежелательных, посторонних воспитателей.

е. Школы продленного дня могут оказывать на учащихся гигиеническое и эстетическое воздействие, поскольку они являются не только местом учебы, но и местом, где ребенок живет, питается, играет, отдыхает.

Эффективность педагогического воздействия в наших вспомогательных школах продленного дня может быть значительно повышена, если учитель и воспитатель организуют всю жизнь такого учреждения в полном соответствии с педагогическими целями.

Кибернетика наряду с другими науками может дать новые идеи и аспекты и для дидактики. В результате сотрудничества этих наук был получен первый опыт в так называемом «обучении по программам». Американская и скандинавская специальная литература сообщают об учебных программах, которые будто бы хорошо зарекомендовали себя в обучении «неспособных детей». Практическая работа с точной фиксацией ее результатов, насколько нам известно, не подтверждает этих сообщений. Из работ советских и западногерманских авторов (Арнольдов, Klauer, Wegener) известно о возможности соотнесения знаний феноменологических особенностей учащихся вспомогательных школ, с одной стороны, и учебного процесса, осуществляющегося с помощью «программ», — с другой.

Свою точку зрения о программированном обучении дебильных детей во вспомогательной школе мы можем коротко сформулировать следующим образом:

1. «Программа» может лучше, чем какой-либо иной источник информации (газеты, научно-популярная литература, книги и т. д.), стимулировать развитие дефективного учащегося, побуждая его к внеклассным и внеучебным занятиям. В отличие от других средств информации «программа» благодаря своему специфическому методу стремится интенсивно и дидактически правильно вести учебный процесс.

2. В «программе» реализуются некоторые принципы дидактического руководства учебным процессом, которые по традиции играли значительную роль в дидактике специальных школ:

а) дидактика вспомогательной школы уделяет особое внимание соблюдению известного со времен Песталоцци принципа «продвижения маленькими шагами»; алгоритм учебной программы полностью соответствует этим требованиям;

б) «программа» обеспечивает постоянную информацию о результатах работы, что воспринимается как усиление интенсивности обучения; под влиянием успехов, которые сам учащийся вполне может регистрировать, повышается также его активность в учебе;

в) работа по «программе» позволяет учащемуся вспомогательной школы обучаться в индивидуальном темпе;

г) работа по «программе» позволяет дебильному ребенку учиться «без аффектов», так как процесс обучения может происходить лишь в общении с самим предметом, без многосторонних социальных контактов; это преимущество оценят те учителя, которые имеют дело с легковозбудимыми детьми.

3. По экономическим причинам наши вспомогательные школы применяют в настоящее время лишь тетради или картотеки. Это требует от учащихся умения самостоятельно находить информацию чисто визуальным путем.

Исследования, проведенные Институтом специального школьного образования в 1965/66 г., заставляют усомниться в том, сможем ли мы в существующих ныне условиях обучения и воспитания развить в умственно отсталом ученике такие способности в необходимом объеме.

5*

4. Несмотря на эти не очень благоприятные прогнозы относительно «обучения по программам» во вспомогательных школах, все же нельзя сказать, что такие программы не могут использоваться ни при каких обстоятельствах. При желании расширить применение различных дидактических методов путем использования обучающих программ было бы необходимо выполнить два условия или создать две предпосылки:

а) специалисты по логике и педагогике должны создать такие программы, которые предназначены специально для учащихся вспомогательных школ;

б) обучение во вспомогательной школе в течение ряда лет должно подготовить умственно отсталых детей к использованию программ в качестве средства обучения.

5) Вопросы теории информации и алгоритмов, лежащие в основе обучающих программ, могут уже сегодня оказывать благоприятное влияние на традиционное обучение. Обучению по программам Meyer противопоставляет «программированное обучение», которое он определяет следующим образом: «Под программированным обучением мы понимаем направленное преподавание, при котором учащемуся предлагаются расчлененные на мелкие отрезки, логически законченные разделы учебно-воспитательного материала, причем обучающийся проявляет повышенную активность» [138, с. 16].

Подобно Tomaschewsky Meyer строит обучение как определенное чередование учебных заданий, при котором в традиционном расположении и порядке следования материала (по принципу трехчленности: стимул — ответ — подтверждение) применяются алгоритмические, информационные и системные основы кибернетики.

Как пишет Kritzler [102, с. 354], этот метод заслуживает внимания со стороны вспомогательных школ, так как он позволяет стимулировать у детей самостоятельную деятельность, учитывающую характер их дефектности и индивидуальные особенности. Что касается дидактики во вспомогательной школе, то здесь необходимо выяснить, могут ли проверенные на практике идеи польского педагога Szaniawski [211] содействовать повышению эффективности преподавания, а если да, то при каких модификациях.

Он предлагает в рамках «тринитарной системы» в определенных организационных условиях применять ме-

тодические формы в соответствии с учебным материалом.

По его мнению, учебный материал гуманитарного характера следует прорабатывать в системе классного обучения, так как основные методические формы обусловливают или делают возможным такое организационное членение. Математические и естественнонаучные предметы часто требуют экспериментов, поиска, наблюдений, которые могут проводиться в лаборатории по групповой системе. Технические знания и навыки требуют таких дидактических и организационных форм, которые Szaniawski в оптимальной форме видит в «бригадной системе обучения».

Хотя подчинение основных методических форм и методов организации обучения определенным учебным материалам представляется проблематичным, мы не можем игнорировать основы его идей и опытов, не осмыслив и не подвергнув их проверке. Szaniawski стремится к тому, чтобы путем гибкого использования организационных форм в преподавании создать оптимальные условия, гарантирующие высокую эффективность «совместной работы учителя и ученика».

Эффективность специфических модификаций основных методических форм нередко ограничивается во вспомогательных школах установленным твердым правилом, определяющим длительность урока как организационной единицы для классных занятий в 45 мин.

Мы должны проанализировать дидактические методы, цель которых путем особого расположения учебного материала вокруг центральных тем социалистического образования и воспитания преодолеть «отрыв ручного труда от развития языка». Применительно к составу учащихся вспомогательных школ ГДР Stanka в своих дидактических исследованиях показал преимущество этого метода, который с точки зрения теории информации имеет «фузионный» характер [201, с. 212]. Эффективность всех этих исследований будет возрастать по мере того, как у дебильных учащихся вспомогательных школ будет улучшаться деятельность интеллекта и его психофизическая основа. Наши планы, эксперименты и другие формы деятельности базируются в этом отношении на положениях марксистского учения о развитии.

Как показывает приводившееся уже высказывание по поводу характера обучения во вспомогательной школе,

традиционные образование и воспитание ориентируются в этих школах на получение знаний и недооценивают задачи систематического развития способности учащихся производить умственные операции. Путем правильного дидактического руководства при изучении любого предмета существует возможность развить различные виды умственной деятельности.

Последующие страницы посвящены тем методам обучения во вспомогательной школе, которые активизируют умственные способности детей с ослабленным интеллектом в учебном процессе. Планы и эксперименты, направленные на это, становятся составной частью широкого движения, цель которого построить обучение в специальных школах в соответствии с требованиями Закона о социалистической системе образования и целями коммунистического воспитания.

3. ТРЕНИРОВКА УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА СРАВНЕНИЯ

3.1. Основы теории развития и учебной психологии

Усилия, направленные на развитие именно тех свойств личности, недостаточность которых в наибольшей степени характеризует ее как «аномальную», стремление к повышению ее интеллектуальных потенций основываются на положениях материалистической теории развития, философские основы которой разработал К. Маркс [134, 136].

В данной работе используются идеи психологов Выготского [227] и Леонтьева [111], которые объясняют природу трансформации в свете теории развития.

Для наших последующих дидактических выводов достаточно будет в краткой тезисной форме изложить теоретические положения книги Леонтьева, см. [26, с. 860].

а. «Деятельность человека, осуществляющая процесс производства (как материального, так и духовного), запечатлевается в своем продукте; то, что на полюсе человека проявлялось в действии, в движении, на полюсе продукта превращается в неподвижное свойство. Это превращение и представляет собой процесс, в котором происходит „опредмечивание" человеческих способностей — достижений общественно-исторического вида.

В каждом предмете, который создан человеком — от ручного орудия до современной счетной электронной машины,— воплощен исторический опыт человечества и вместе с тем воплощены те умственные способности, которые в этом опыте сформировались»[1].

б. «Индивидуальное поведение животных всегда зависит от опыта видового, фиксированного в механизмах безусловнорефлекторного, инстинктивного поведения, и от опыта индивидуального, складывающегося онтогенетически; при этом основная функция, которую выполняют механизмы формирования индивидуального опыта,

---

[1] А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. — М.: АПН РСФСР, 1959, с. 461. — *Примеч. пер.*

заключается в приспособлении видового поведения к изменчивым элементам внешней среды.

Иначе обстоит дело у человека. В отличие от животных, у человека имеется опыт еще одного рода. Это общественно-исторический опыт, которым человек овладевает в процессе своего онтогенетического развития»[1].

в. «С самого рождения ребенка окружает объективный мир, созданный людьми — это предметы быта, одежды, простейшие инструменты, это язык и отражаемые в языке представления, понятия, идеи. Даже с природными явлениями ребенок встречается в условиях, созданных людьми; одежда защищает его от холода, а искусственное освещение разгоняет мрак ночи. Можно сказать, что ребенок начинает свое психическое развитие в человеческом мире»[2].

Люди вырабатывают необходимые качества личности в процессе активного освоения окружающего мира. Человеку природой как бы дано «задание» развить собственные способности на основе заложенного в нем предыдущими поколениями опыта.

г. В результате биологической эволюции у человека появились анатомические и физиологические предпосылки, позволяющие ему приобретать те знания, навыки и способности, которые ему необходимы. Такие предпосылки развиваются у людей в различной степени и обладают различными свойствами.

д. Люди усваивают опыт поколений не стихийно, но и не механически, а вполне сознательно.

«Возникает учение в более узком и истинном мысле слова, учение, которое происходит в общении с другими людьми. Это учение играет для человека решающую роль. Только у человека учение становится процессом, в ходе которого индивиду передается исторически накопленный опыт» [111].

В какой мере индивид развивается «по-человечески», в какой мере он может проявлять объективную, определяемую обществом работоспособность и соблюдать нормы поведения — это зависит от его активного усвоения мира при наличии трех существенных условий: комплекса биологических предпосылок, характера того мира, ко-

---

[1] А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. — М.: АПН РСФСР, 1959, с. 296.

[2] Там же, с. 461—462.

торый познает человек в процессе обучения, и *качества этого обучения.* Дидактический принцип ориентируется прежде всего на возможности последней предпосылки развития человека, так как именно она может быть непосредственно создана в результате общественной деятельности.

Rosenfeld, опираясь на работы Выготского, Леонтьева, Костюка и Санкова, развивает тезис об «активном» вия на развитие человека. В настоящем исследовании и «инициативном» характере педагогического воздейст- мы придерживаемся той же концепции.

«Педагогические функции суть детерминанты и причинные факторы психического онтогенеза. Их отношение к развитию активно и инициативно, они — не пассивные внешние предпосылки программы эндогенного развития и не реакция на уже совершившееся развитие. Заслуга советских педагогов и психологов состоит в том, что они выдвинули и точно определили тезис о ведущей роли воспитания в процессе развития. Главным и основополагающим моментом является положение о воздействии педагогических функций. Они находятся в прямой зависимости от психической функции, расширяясь и углубляясь с их развитием» [169, с. 27].

У дебильных учащихся в основном недостаточно развиты такие основные умственные операции, как анализ и синтез. Смирнов понимает под этим, с одной стороны, «...мысленное разложение целого на его составные части и ... мысленное выделение отдельных признаков, свойств или сторон целого, и, с другой стороны, мысленное соединение частей предмета или явления» [9, с. 234]. По мнению Lompscher, уровень всякой умственной деятельности зависит в значительной степени от развития способности к анализу и синтезу.

«Поэтому совершенно необходимо целеустремленное стимулирование основных процессов интеллектуальной деятельности. Этому будут способствовать следующие методы: сравнение, сопоставление, классификация, соподчинение, членение и определение, обобщение и конкретизация, установление отношений во времени и пространстве, причины и следствия» [125, с. 28].

П. И. Гальперин [59, с. 33] обобщает большое количество педагогических и психологических экспериментов и формулирует общий вывод о том, каким путем совершается интенсивное, активное усвоение какого-

либо явления или объекта вместе с аккумулированными в нем человеческими способностями.

Он расчленяет все эти действия на три фазы:

а) фазу, в которой обеспечивается основа ориентации действий;

б) собственно рабочее действие;

в) контрольные действия.

В фазе рабочего действия совершается ступенчатая «интериоризация», т. е. постепенное внутреннее осознание широкого внешнего действия.

П. И. Гальперин и его сотрудники устанавливают общую последовательность этапов:

а) материальное действие (этот этап не всегда можно организовать в процессе обучения);

б) материализованное действие (лишь немногие, но очень существенные части объектов даются в материализованных формах);

в) высказывание (действие возникает как отражение материального и материализованного действия);

г) внутреннее проговорение (язык используется не как средство коммуникации, а как инструмент мышления).

Леонтьев рассматривает изложенные выше основные положения в связи с «проблемой умственного отставания» [111, с. 365]. Имея в виду умствено отсталых детей, он говорит о «развитии способностей как об образовании функциональных мозговых систем» [111, с. 371] и об «интеллектуальном развитии ребенка как о начале умственных действий» [111, с. 374]. Он придает большое значение той идее, согласно которой потенциальное и специальное развитие пораженных интеллектуальных функций подчиняется основным направлениям общего развития умственной деятельности человека.

3.2. Гипотезы

Положения диалектико-материалистической теории развития и учебной психологии оправдывают целый ряд некоторых оптимистических гипотез в отношении развития у дебильных учащихся ослабленной способности производить умственные операции, а также дидактические аспекты.

1. При адекватных видах деятельности у дебильных учащихся развиваются психические функции и прежде

всего недостаточно развитые способности к умственному анализу и синтезу.

Вследствие «инициативного» характера педагогической деятельности учитель может развивать, стимулировать и поддерживать восстановление «функциональной мозговой системы», организуя такие виды деятельности дебильного ребенка, которые требуют умственного анализа и синтеза в индивидуально возможных пределах. Это возможно во всех обычных организационных формах общественного обучения и воспитания: во вспомогательной школе, на занятиях групп продленного дня и в дошкольных учреждениях, в кружках и в семье. Дидактические приемы, применяемые в обучении и воспитании учащихся вспомогательных школ и требующие умственной деятельности, направлены не только на оптимальную стимуляцию развития умственно отсталого ребенка в узких границах его психофизических возможностей в данный момент, но и на постоянное расширение этих границ.

Интеллектуальные функции развиваются в конкретной форме умственной деятельности, связанной с анализом и синтезом.

Сравнение представляется тем видом умственной деятельности, который рекомендуется систематически развивать во вспомогательной школе.

а. Сравнение играет большую роль в усвоении учащимися знаний и формировании у них понятий. С точки зрения теории познания человек способен абстрагироваться от конкретных чувственных впечатлений, связанных с его природной и общественной практикой, и подниматься до сущностного, логического познания вещей и явлений, до «более высокой истины» (Ф. Энгельс).

Известный русский педагог Ушинский считает сравнение основой понимания и мышления: «Если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы какой предмет был возможен), то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нем ни одного слова» (Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1945, с. 448).

Богоявленский и Менчинская конкретизируют эту мысль, ссылаясь на исследования физиолога И. П. Павлова о дифференцирующей способности центральной нервной системы у высших животных.

«Сравнение — важнейшее условие умственных операций по анализу и синтезу. Оно представляет собой вид умственной деятельности, в ходе которой выделяются отдельные признаки и устанавливается сходство и различие между предметами и явлениями. На этой основе делаются обобщения и возникают понятия. Следовательно, сравнение является обязательной предпосылкой всякой абстракции и любого обобщения» [23, с. 85].

Klimpel справедливо подчеркивает и с точки зрения логики роль сравнения в формировании понятий: «Сравнение имеет особое значение в образовании понятий. Оно помогает выявлять общие (инвариантные) и различные (индивидуальные) признаки предметов» [94, с. 71].

Упражняясь в сравнении, учащиеся вспомогательной школы в процессе обучения приобщаются к тому виду умственной деятельности, который выступает в качестве предпосылки многих других умственных операций.

б. Процесс сравнения совершается по одному простому и относительно устойчивому образцу.

Всю учебную операцию на сравнение можно разделить на три логические ступени, которые обеспечивают конкретный ход анализа и синтеза [см. также 94, с. 72 и 137, с. 293].

Ступень 1: сравниваемые объекты и явления разлагаются на их признаки, элементы.

Ступень 2: сопоставляются отдельные признаки объектов и явлений и в зависимости от определения «одинаковый» — «различный» они делятся на категории «одинаковый» и «неодинаковый».

Ступень 3: расположенные таким образом признаки обобщаются и в соответствующей форме изображаются как новое целое, материализуются, фиксируются, разделяются.

Мы считаем, что дебильные учащиеся могут овладеть простым алгоритмом сравнения и научиться применять его в зависимости от ситуации.

в. Сравнение — это такой вид умственной деятельности, который часто встречается в практической жизни учащегося вспомогательной школы. Множественные контакты могут порождать побудительные мотивы и другие стимулирующие эффекты для сравнительной деятельности ребенка с ослабленным интеллектом.

Способность к умственному анализу и синтезу развивается в процессе знакомства с объектами и явлениями, которые представляют собой исторический опыт всего человечества. Способность к аналитико-синтетической деятельности в виде сравнения развивается у детей в процесе их совместной работы с учителем над учебным материалом.

2. Развитие у человека способности к умственному анализу и синтезу в форме сравнения подчиняется своей систематике, которая должна наряду с другими аспектами учитываться при планировании учебной работы и в процессе самого обучения.

3. Для вспомогателных школ необходимо разработать дидактическую инструкцию, которая бы ориентировала учебный процесс на всемерное развитие у дебильных учащихся ослабленных функций умственной деятельности.

3.3. Развитие способностей и навыков сравнения путем учебных упражнений

Группа в составе 14 преподавателей вспомогательных школ северных округов ГДР провела исследование с целью подтвердить гипотезу о возможности тренировать ослабленные интеллектуальные функции учащихся вспомогательных школ. Исследования проводились в классах всех ступеней вспомогательных школ. Каждый экспериментальный класс (ЭК) сравнивали с сопостательным классов (СК), который в значительной мере соответствовал по числу учащихся, успеваемости, общему интеллектуальному уровню и по внешним условиям обучения. В табл. 2 указаны экспериментальные и сопоставимые классы.

Руководители эксперимента, пользуясь единой, заранее разработанной методикой, выявляли способности учащихся в сравнении, определении признаков, нахождении одинаковых и различных сторон (инвариантных и индивидуальных признаков) сравниваемых объектов и явлений.

Парный сравниваемый материал, не являвшийся учебным пособием, соответствовавший уровню класса, в процессе индивидуальных экспериментов предлагался дебильным учащимся для сравнения. Качественные и количественные показатели фиксировались в протоколе.

Таблица 2. **Список экспериментальных и сопоставительных классов, в которых проводились исследования**

№	Класс	Город	n	№	Класс	Город	n
ЭК1	1А,Б	Росток	14	СК1	1А,Б	Росток	14
ЭК2	2А,Б	Рибни-Дамгартен	16	СК2	2А,Б	Росток	11
ЭК3	3Б	Шверин	12	СК3	3Б	Шверин	10
ЭК4	4А	Гюстров	16	СК4	4А	Гюстров	14
ЭК5	4А	Путбус	18	СК5	4А	Путбус	16
ЭК6	5А,Б	Граал-Мюриц	13	СК6	5А,Б	Рибниц-Дамгартен	13
ЭК7	6А	Вольгаст	18	СК7	6А	Вольгаст	16
ЭК8	6А	Росток	16	СК8	6А	Росток	16
ЭК9	6А	Виттенберге	15	СК9	6А	Виттенберге	14
ЭК10	7А	Росток	19	СК10	7А	Росток	19
ЭК11	8А	Вольгаст	10	СК11	8А	Анклам	14
ЭК12	8А	Вольгаст	12	СК12	8А	Гриммен	8
ЭК13	8А	Грейфсвальд	16	СК13	8А	Штральзунд	15
	13		195		13		180

Руководители эксперимента в течение $3^1/_2$ мес проводили предусмотренные учебным планом занятия, на которых метод сравнения применялся как один из видов умственной деятельности в форме анализа и синтеза. Эти занятия зафиксированы в 1722 протоколах, что позволяет нам определить степень дидактического воздействия в количественных показателях и осветить его структурные стороны.

(Если читатель пожелает получить более конкретное представление о методе преподавания, практиковавшемся в экспериментальных классах, то он может познакомиться с примерами, приводимыми в пятом разделе этой книги, начиная со с. 159.)

В сопоставительных классах преподавание велось с применением обычной, традиционной методики.

Заключительное занятие, проводившееся по той же методике, что и начальное, констатировало произошедшие изменения в успеваемости в экспериментальных и сопоставительных классах.

Ниже приведены количественные и структурные показатели метода преподавания. Сделано это по двум причинам: для того, чтобы достаточно точно оценить и прокомментировать изменения показателей в сравне-

Таблица 3. **Эффективность метода сравнения. Количество занятий с применением метода сравнения и без него**

Класс	Число проведенных занятий	Из них с применением сравнений		Н	М	Предметы				
		число	%			Б,Ф,Х,К	Г	И	П,Ф,К	Р,Т
ЭК1	80	69	86	20	13	15	5	1	—	15
ЭК2	178	97	55	11	20	40	2	—	11	15
ЭК3	163	59	41	9	20	19	—	—	11	—
ЭК4	185	78	42	23	15	28	—	—	2	10
ЭК5	113	69	61	23	24	22	—	—	—	—
ЭК6	171	94	55	28	19	38	—	—	—	9
ЭК7	133	110	83	67	—	—	20	23	—	—
ЭК8	80	65	81	25	3	2	20	15	—	—
ЭК9	203	126	62	71	31	—	—	24	—	—
ЭК10	108	41	38	—	27	6	—	—	—	8
ЭК11	100	70	70	40	14	—	16	—	—	—
ЭК12	100	73	73	—	45	28	—	—	—	—
ЭК13	108	79	73	27	20	—	12	—	—	20
Сумма	1722	1030	59							

нии, нам нужны данные о том, с какой интенсивностью в процессе обучения дебильных учащихся проводились упражнения на умственный анализ и синтез. Кроме того, количественные данные, отраженные в протоколах проверенных занятий, позволяют получить необходимую информацию о возможностях, особенностях и структурных пропорциях дидактического метода.

В табл. 3 отражен удельный вес занятий, проводимых учителями в экспериментальных классах с применением целенаправленных сравнений и соответственно соотнесенных с общим количеством часов в пределах запротоколированного отрезка учебного времени. Кроме того, читатель найдет в ней сведения о распределении этих занятий по отдельным учебным предметам. На рис. 7 дано графическое изображение объема учебных занятий, на которых руководители эксперимента сознательно пользовались методом сравнения для систематического развития умственных способностей учащихся.

Создается впечатление, что различия в распределении занятий с применением и без применения метода сравнения объясняются скорее влиянием субъективных, чем объективных, факторов. В этом нас убеждает даже бег-

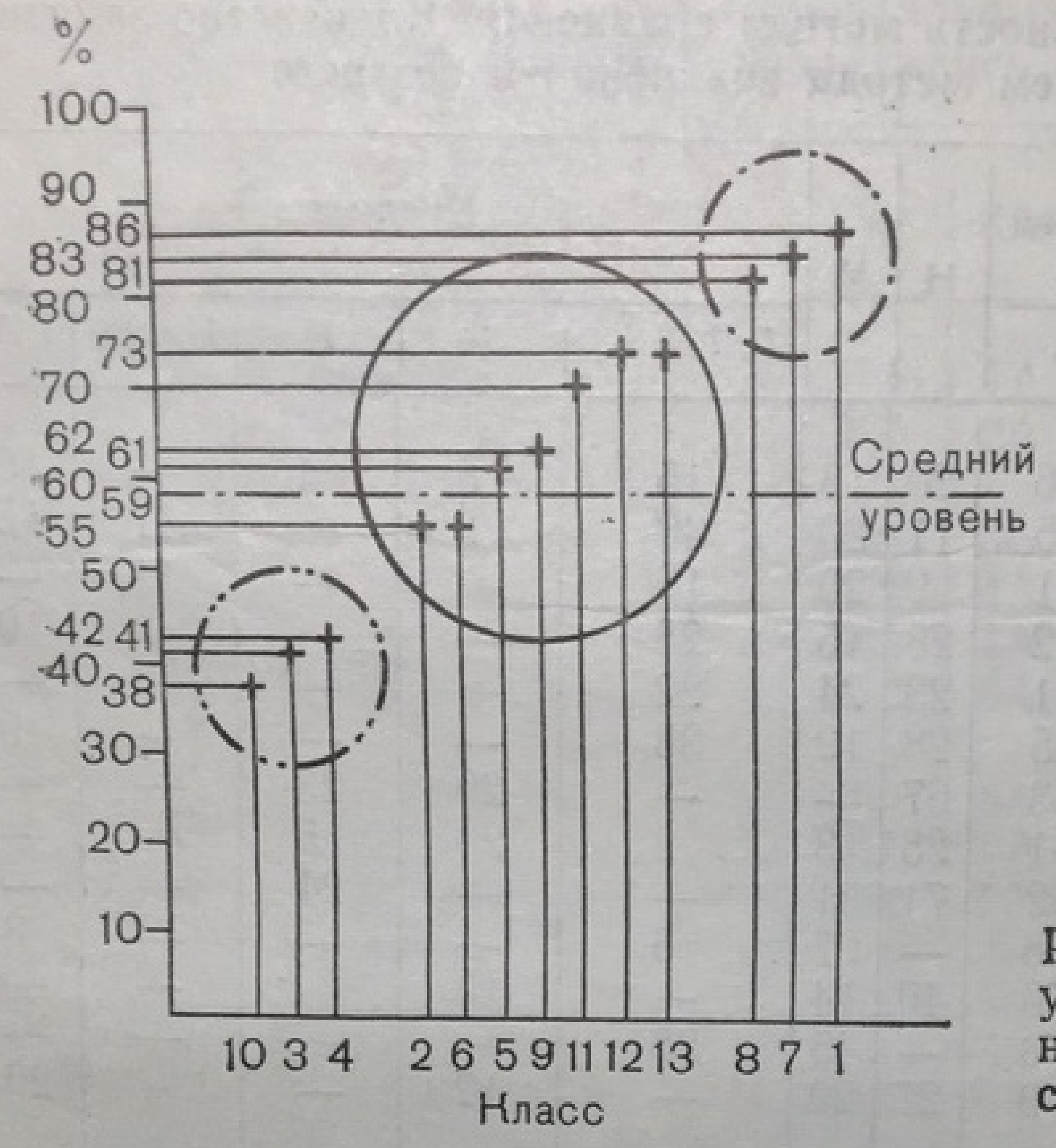


Рис. 7. Доля уроков с упражнениями на сравнение в общем количестве занятий.

лое знакомство с протоколами занятий в двух крайних классах. В экспериментальных классах 10-м, 3-м и 4-м сравнение как способ получения знаний применяется крайне редко, оно не всегда практикуется даже в тех случаях, когда этого, казалось, требовал характер учебного материала. В 10-м экспериментальном классе большое место занимает математика, которая ограниченно применяет количественные сравнения. В 8-м, 7-м и 1-м классах абсолютизируется тренировка на анализ и синтез, однако еще не найдена та разумная пропорция, при соблюдении которой эта специфическая задача обучения во вспомогательной школе увязывалась бы с другими задачами, например с задачей политехнического, эстетического и эмоционального образования и воспитания. В средней группе, в которую входят классы начиная со 2-го и кончая 13-м (от 55 до 73%), занятия с применением целенаправленных и нецеленаправленных сравнений распределяются таким образом, как этого требует преподавание во вспомогательной школе современного типа.

Характер распределения метода сравнения по учебным дисциплинам связан с работой, проведенной специалистами в 1966/67 учебном году и использованной нами в данном исследовании. Приводимая здесь информация доказывает, что в настоящее время в преподава-

Таблица 4. **Учебные занятия с применением метода сравнения (с разбивкой по типам уроков)**

Класс	Число занятий с применением сравнения	Из них занятия с центральной дидактической установкой								Соотношение прогрессивных и закрепляющих занятий	
		Вв[1]	Пп	С	Сот	Пов	О	Пров	Прим	п:з	%п:%з
ЭК1	69	8	29	2	7	20	—	2	1	37:32	54:46
ЭК2	97	8	48	—	23	18	—	—	—	56:41	58:42
ЭК3	59	12	18	—	5	19	2	1	2	30:29	50:50
ЭК4	78	—	52	—	1	251	25	—	—	52:26	67:33
ЭК5	69	—	51	5	2	11	—	—	—	51:18	76:26
ЭК6	94	—	30	5	13	44	1	1	—	30:64	32:68
ЭК7	110	1	35	11	21	35	—	7	—	36:74	33:67
ЭК8	65	4	40	1	1	16	1	—	2	44:21	68:32
ЭК9	126	12	37	—	58	17	—	2	—	49:77	39:61
ЭК10	41	—	9	—	7	13	1	—	11	9:32	22:78
ЭК11	70	1	36	2	13	15	3	—	—	37:33	53:47
ЭК12	73	1	42	1	15	14	—	—	—	54:30	59:41
ЭК13	79	7	22	5	11	22	4	1	7	29:50	37:63
Сумма	1030	54	449	32	177	269	12	14	23	503:527	49:51
%	100	5	54	3	17	27	1	1	2		

[1] См. сокращения на с. 53. — *Примеч. пер.*

нии всех учебных дисциплин используется метод сравнения.

Табл. 4 показывает, как распределяются учебные занятия с применением метода сравнения в зависимости от типа занятия. Она содержит данные о соотношении использования метода на так называемых прогрессивных уроках (п) и на занятиях закрепляющего характера (з).

Учителя вспомогательных школ применяют сравнение на уроках всех типов. Некоторые руководители эксперимента по-разному распределяют занятия с применением сравнений между отдельными типами уроков. Это объясняется конкретными условиями той или иной ситуации.

Пожалуй, еще больший интерес представляет вопрос о том, какие дидактические цели преследует метод сравнения. Ответ на это дает табл. 5. Сравнения с прог-

Таблица 5. Сравнения с дидактическими целевыми установками

Класс	Количество уроков с применением сравнения	Из них сравнение с дидактической установкой								Соотношение прогрессивных и закрепляющих уроков	
		Вв[1]	ПП	С	Сот	Пов	О	Пров	Прим	п:з	%п:%з
ЭК1	69	6	29	6	7	16	1	3	1	35:34	50:50
ЭК2	97	4	37	2	17	35	—	2	—	41:56	42:58
ЭК3	59	13	17	—	6	18	2	2	1	30:29	50:50
ЭК4	78	8	23	11	20	9	7	—	—	31:47	40:60
ЭК5	69	—	31	7	8	12	10	1	—	31:38	45:55
ЭК6	94	1	21	11	15	30	16	—	—	22:72	23:77
ЭК7	110	3	10	23	30	39	5	—	—	13:97	12:88
ЭК8	65	2	8	7	25	18	5	—	—	10:55	15:85
ЭК9	126	31	39	3	13	34	5	1	—	70:56	56:44
ЭХ10	41	—	2	—	12	11	1	1	14	2:39	5:95
ЭК11	70	1	26	3	28	9	3	—	—	27:43	39:61
ЭК12	73	1	55	3	11	2	1	—	—	56:17	77:23
ЭК13	79	9	21	3	10	17	11	—	3	30:49	34:66
Сумма	1030	79	319	84	212	250	67	10	18	398:632	39:61
%	100	7	31	8	20	25	7	1	1		

[1] См. сокращения на с. 53. — *Примеч. пер.*

рессивной дидактической установкой и сравнения с закрепляющей дидактической установкой сопоставляются на рис. 8.

Чтобы судить о многообразии форм сравнения при обучении во вспомогательной школе, необходимо знать, в каких основных методических формах сравнения применялись в анализируемых экспериментальных классах.

Табл. 6 сообщает с этой точки зрения протоколы занятий. Данные позволяют сделать следующие выводы.

Сравнения можно применять во всех основных методических формах. Использование сравнений как вида деятельности учащегося возможно в таких формах, как «беседа», «поиск», «работа со средствами информации», «школьные упражнения», «образное отображение» и «производственный труд учащегося». Руководители эксперимента применяют сравнения преимущественно в «школьных упражнениях». Тем самым подтверждается тенденция связывать методы сравнения с дидактической

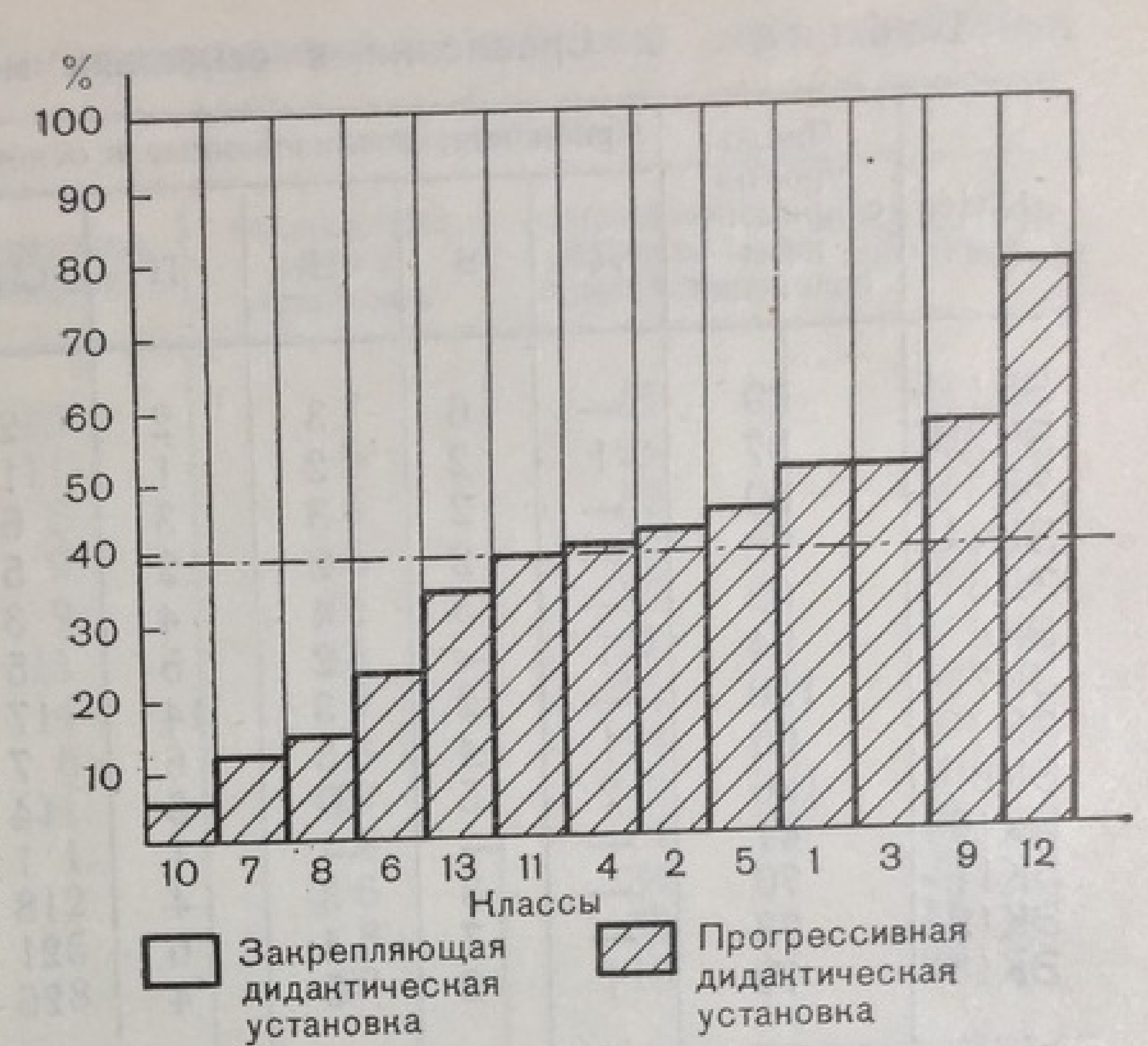


Рис. 8. Использование метода сравнения на уроках с прогрессивной и закрепляющей дидактическими установками.

установкой на закрепление материала (см. рис. 7). Сравнения, используемые для первичного усвоения учебного материала, следовало бы чаще применять в таких формах учебной работы, как «поиск» или «работа со средствами информации». Несомненно, что руководители эксперимента в данном случае поступают так потому, что они трезво учитывают недостаточно развитую способность учащихся вспомогательной школы самостоятельно и творчески производить умственные операции.

В процессе сравнения, т. е. при определении признаков, в поисках общего и различного производятся разнообразные умственные операции, которые педагог может стимулировать путем определенного подбора сравниваемых объектов и благодаря соответствующим импульсам.

В табл. 7 показано, какие стороны учебной работы с применением сравнений отрабатывались на занятиях в экспериментальных классах.

Реальная действительность вызывает необходимость применения сравнений комплексно [94]. Кроме того, руководители эксперимента в сложных упражнениях предлагают определять различие объектов и явлений в 3 раза чаще, чем выявление общих признаков. В отличие от Шиф [180] другие исследователи единодушно отмечают, что учащиеся вспомогательных школ эксперимен-

Таблица 6. **Сравнения в основных методических формах**

Класс	Число уроков с применением сравнения	Сравнения, реализованные в основных методических формах							
		Д[1]	Б	Н	П	СИ	ШУ	ГИ	ПТ
ЭК1	69	—	6	3	2	2	54	—	2
ЭК2	97	1	2	2	1	1	87	—	3
ЭК3	59	—	2	3	3	6	44	—	—
ЭК4	78	—	2	2	2	5	67	—	—
ЭК5	69	—	3	4	4	3	54	—	1
ЭК6	94	1	—	2	5	5	81	—	—
ЭК7	110	—	2	3	14	17	74	—	—
ЭК8	65	1	4	5	6	7	42	—	—
ЭК9	126	2	5	10	5	14	90	—	—
ЭК10	41	—	—	—	1	1	27	—	12
ЭК11	70	—	3	3	4	18	42	—	—
ЭК12	73	—	7	4	6	21	35	—	—
ЭК13	79	1	2	5	4	26	41	—	—
Сумма	1030	6	39	46	57	126	738	—	18
%	100	—	4	4	5	12	73	—	2

[1] См. сокращения к рис. 5. — *Примеч. пер.*

тальных классов обнаруживают различия быстрее и легче, чем одинаковые признаки.

Из приведенных данных можно сделать вывод о наличии связи между количеством упражнений и развитием соответствующих способностей у учащихся.

Так как для генерализации, т. е. нахождения существенного в явлениях и объектах, учащиеся должны выделять и затем обобщать, напрашивается мысль о том, что явная неспособность дебильных детей к абстракции восполняется или по крайней мере стабилизируется дидактическим воздействием. В процессе учебного эксперимента чаще осуществляется так называемое разделительное, чем «генерализующее обучение» [86, с. 35 и 39], которое создает условия для развития соответствующих навыков и способностей.

Табл. 8 содержит данные о структуре материалов для существенных сравнений. В 55% всех сравниваемых объектов и явлений отчетливо заметны неодинаковые, индивидуальные признаки, что облегчает их аналитиче-

Таблица 7. **Виды целенаправленных действий при сравнении**

Класс	Число уроков с применением сравнения	Виды сравнения			
		определение признака	нахождение общих признаков	нахождение различных признаков	комплексное сравнение
ЭК1	69	13	7	15	34
ЭК2	97	11	9	21	56
ЭК3	59	2	8	12	37
ЭК4	78	9	15	30	24
ЭК5	69	9	15	18	27
ЭК6	94	11	15	27	41
ЭК7	110	4	2	51	53
ЭК8	65	8	3	14	40
ЭК9	126	31	13	36	46
ЭК10	41	1	4	14	22
ЭК11	70	2	6	34	28
ЭК12	73	15	8	35	15
ЭК13	79	18	20	16	25
Сумма	1030	134	125	323	443
%	100	13	12	31	44

ское восприятие и затрудняет нахождение менее бросающихся в глаза общих признаков.

Поскольку исследование обнаруживает у дебильных учащихся тенденцию предпочитать или игнорировать ту или иную сторону сравнения, это обстоятельство нужно рассматривать в связи с соответствующим дидактическим приемом и характером сравниваемых объектов, которые вместе с другими условиями определяют результат сравнения.

Сравниваемые объекты и явления обнаруживают свои качества, прежде всего непосредственно воздействуя на органы чувств человека. Опосредованно они воздействуют, когда сравниваемые объекты анализируются мысленно, на основе представлений, без их непосредственного присутствия.

Табл. 9 показывает, на какой чувственной основе применялись сравнения на занятиях в экспериментальных классах.

Визуальный фактор хотя и составляет 63%, отнюдь не является главным. Сравнения, основанные на пред-

Таблица 8. **Структура материалов, положенных в основу сравнения на учебных занятиях**

Класс	Количество уроков с применением сравнения	Структура материалов		
		одинаковые признаки	резко отличающиеся признаки	уравновешенные соотношения
ЭК1	69	6	45	18
ЭК2	97	22	62	13
ЭК3	59	15	26	18
ЭК4	78	18	43	17
ЭК5	69	12	42	15
ЭК6	94	22	47	25
ЭК7	110	12	62	36
ЭК8	65	15	30	20
ЭК9	126	16	69	41
ЭК10	41	7	25	9
ЭК11	70	16	37	17
ЭК12	73	12	35	26
ЭК13	79	24	37	18
Сумма	1030	197	560	273
%	100	19	55	26

ставлении, имеют преимущественно образный характер и чаще применяются руководителями эксперимента в старших классах.

Объем сравнения зависит от индвидуальных и общих признаков объектов и явлений и полностью исчерпывается в лучшем случае в экспериментальном и отнюдь не в обычном учебном процессе, в котором преподаватели ограничивают возможный объем сравнения из дидактических соображений. Тем самым они регулируют роль сравнения в познавательном процессе и определяют уровень требований во время умственного анализа и синтеза. Табл. 10 показывает, в каком объеме проводились сравнения на экспериментальных занятиях.

Незначительная доля сравнений (22%), сопоставляемых по более чем 6 параметрам, показывает стремление руководителей эксперимента к значительному сокращению возможной широты мыслительной аналитико-синтетической деятельности учащихся.

Наряду с приведенными выше количественными дан-

Таблица 9. **Чувственная основа сравнения**

Класс	Количество уроков с применением сравнения	Чувственная основа				
		визуальная	слуховая	осязательная	комбинированная	по представлению
ЭК1	69	44	1	6	15	3
ЭК2	97	85	2	2	8	2
ЭК3	59	58	—	—	1	—
ЭК4	78	39	—	—	35	4
ЭК5	69	41	6	2	7	13
ЭК6	94	77	3	2	12	—
ЭК7	110	66	20	9	—	15
ЭК8	65	17	3	—	18	27
ЭК9	126	88	1	1	25	11
ЭК10	41	28	1	2	9	1
ЭК11	70	16	24	—	—	30
ЭК12	73	48	2	4	—	19
ЭК13	79	42	—	—	15	22
Сумма	1030	649	63	28	145	145
%	100	63	6	3	14	14

ными руководители эксперимента приводят ряд качественных показателей:

1. Lange, Maller, Stübe, Kamin указывают, что *отношение* учащихся вспомогательных школ к умственной деятельности меняется: в результате применения новых методов педагогического воздействия повышается общая активность почти всех учащихся. Учащиеся лучше выделяют главное. У них возрастает желание заниматься умственной деятельностью.

2. Kamin, Hilgenfeld, Müller-Axt, Jaguttis, Gentes пишут о повышении *умственной подвижности*.

Учащиеся начинают быстрее ориентироваться. Они лучше наблюдают и точнее дифференцируют явления. По мере усвоения учащимися метода сравнения у них повышается способность к классифицированию.

3. Stübs, Rabending, Kamin указывают, что учащиеся вспомогательных школ в процессе тренировочных упражнений с применением сравнений усваивают определенную *систематику последовательности*, «очередность умственных действий» или «алгоритмы сравнений».

Таблица 10. **Объем требуемых показателей в сравнении**

Класс	Количество уроков	В том числе с		
		1 параметром	2—6 параметрами	более чем 6 параметрами
ЭК1	69	15	32	22
ЭК2	97	36	61	—
ЭК3	59	5	40	14
ЭК4	78	12	43	23
ЭК5	69	—	40	29
ЭК6	94	10	68	16
ЭК7	110	24	74	12
ЭК8	65	8	46	11
ЭК9	126	18	77	31
ЭК10	41	2	29	10
ЭК11	70	18	25	27
ЭК12	73	23	46	4
ЭК13	79	1	40	38
Сумма	1030	172	621	237
%	100	17	61	22

4. Почти все руководители эксперимента, особенно Rückner и Niedermeyer, пишут о заметном улучшении результатов речевого сравнения[1] действий.

5. Schlichting замечает, что общая успеваемость и показатели в сравнении не всегда находятся на одинаковом уровне.

6. Hilgenfeld и Schmidt пишут о *поведении учащихся с выраженной умственной отсталостью* в процессе сравнительных действий. У них способность к механическому сравнению повышается довольно быстро, однако не всегда сопровождается умением применять сравнения как средство познания. Материалы, представленные для сравнения, должны «пробуждать интерес», «стимулировать действия» для того, чтобы у учащихся в течение длительного времени сохранилось постоянное стремление к этой сложной форме умственной деятельности. При-

[1] О диалектическом соотношении речевых и умственных способностей пишет Riehme [168, с. 939]. Конкретная связь умственных способностей с различными сторонами языка должна стать предметом специальных исследований.

Таблица 11. **Нахождение признаков в исходной и заключительной стадиях проверки в экспериментальных и сопоставительных классах**

Класс	Удельная успеваемость при исходной проверке		Удельная успеваемость при заключительной проверке		Изменения удельной успеваемости		Разница изменений
	ЭК	СК	ЭК	СК	ЭК	СК	
ЭК1	0,25	0,31	0,58	0,31	0,32	0,00	0,32
ЭК2	0,12	0,09	0,25	0,12	0,13	0,3	0,10
ЭК3	0,31	0,37	0,52	0,41	0,21	0,04	0,17
ЭК4	0,42	0,39	0,64	0,43	0,22	0,04	0,18
ЭК5	0,27	0,32	0,53	0,33	0,26	0,01	0,25
ЭК6	0,12	0,11	0,24	0,14	0,12	0,03	0,09
ЭК7	0,47	0,48	0,72	0,51	0,26	0,03	0,22
ЭК8	0,30	0,29	0,56	0,34	0,26	0,05	0,21
ЭК9	0,47	0,52	0,83	0,63	0,36	0,11	0,25
ЭК10	0,25	0,25	0,39	0,25	0,14	0,00	0,14
ЭК11	0,24	0,22	0,40	0,24	0,16	0,02	0,14
ЭК12	0,35	0,31	0,57	0,39	0,22	0,08	0,14
ЭК13	0,43	0,33	0,78	0,48	0,35	0,15	0,20
	0,27	0,30	0,51	0,33	0,24	0,03	0,21

менение метода сравнения легковозбудимых детей с сильной умственной отсталостью возможно лишь в течение короткого времени.

Выводы руководителей эксперимента о качественных сторонах обучения во вспомогательных школах, где практикуется метод сравнения, после уточнения дополнительными наблюдениями окажут непосредственную дидактико-методическую помощь, о которой пойдет речь ниже.

Сопоставление результатов в сравнении, достигнутых учащимися экспериментальных и сопоставительных классов в исходной и заключительной стадиях проверки, дает ответ на вопрос о том, привело ли изменение дидактической установки к ощутимому повышению успеваемости учащихся при выполнении ими умственных действий, особенно задач на сравнение. Результаты такого сопоставления подтверждают или опровергают первую и основополагающую гипотезу данной работы.

С подтверждением или отрицанием высказанной гипотезы связан весь последующий ход изысканий и экспериментальных исследований. Важность альтернативного решения оправдывает необходимость более подробного изложения результатов дидактических экспериментов.

Таблица 12. **Нахождение одинаковых признаков при исходной и заключительной проверках в экспериментальных и сопоставительных классах**

Класс	ПУ при ИП		ПУ при ЗП		Изменение ПУ		Величина изменения
	ЭК	СК	ЭК	СК	ЭК	СК	
ЭК1	0,20	0,19	0,53	0,17	0,33	—0,02	0,35
ЭК2	0,60	0,07	0,15	0,11	0,09	0,04	0,04
ЭК3	0,27	0,30	0,48	0,38	0,21	0,08	0,13
ЭК4	0,41	0,40	0,66	0,48	0,25	0,08	0,17
ЭК5	0,17	0,18	0,37	0,23	0,20	0,05	0,15
ЭК6	0,14	0,11	0,27	0,14	0,13	0,03	0,10
ЭК7	0,36	0,37	0,50	0,38	0,14	0,01	0,13
ЭК8	0,17	0,19	0,46	0,22	0,29	0,03	0,26
ЭК9	0,55	0,50	0,90	0,69	0,35	0,19	0,16
ЭК10	0,15	0,16	0,42	0,14	0,27	—0,025	0,29
ЭК11	0,24	0,15	0,43	0,20	0,19	0,05	0,14
ЭК12	0,42	0,41	0,62	0,42	0,20	0,01	0,19
ЭК13	0,44	0,38	0,78	0,46	0,34	0,08	0,26
	0,26	0,25	0,48	0,29	0,22	0,04	0,18

Руководителям эксперимента нужен определенный метод расчета изменений абсолютных показателей умственного анализа и синтеза. С этой целью показатели успеваемости учащихся N (как соотношение достигнутого результата и ожидаемого) сопоставляют с условной относительной величиной (анализ признака: N-30, нахождение одинаковых признаков: N-20, нахождение различительных признаков: N-20).

Единица измерения — «удельная успеваемость» (УУ) определяется как результат деления n : N. Удельная успеваемость в экспериментальных и сопоставительных классах исчисляется как среднее арифметическое удельной успеваемости всех учащихся этих классов, а общий итог — как «уравновешенное среднее» (Clauss Ebner [31]).

В табл. 11 сопоставляются показатели экспериментальных и сопоставительных классов в нахождении признаков в начальной стадии проверки и соответствующие показатели в заключительной стадии. Кроме того, в ней отражены изменения удельной успеваемости и величина этих изменений.

На рис. 9 отражено изменение удельных показателей

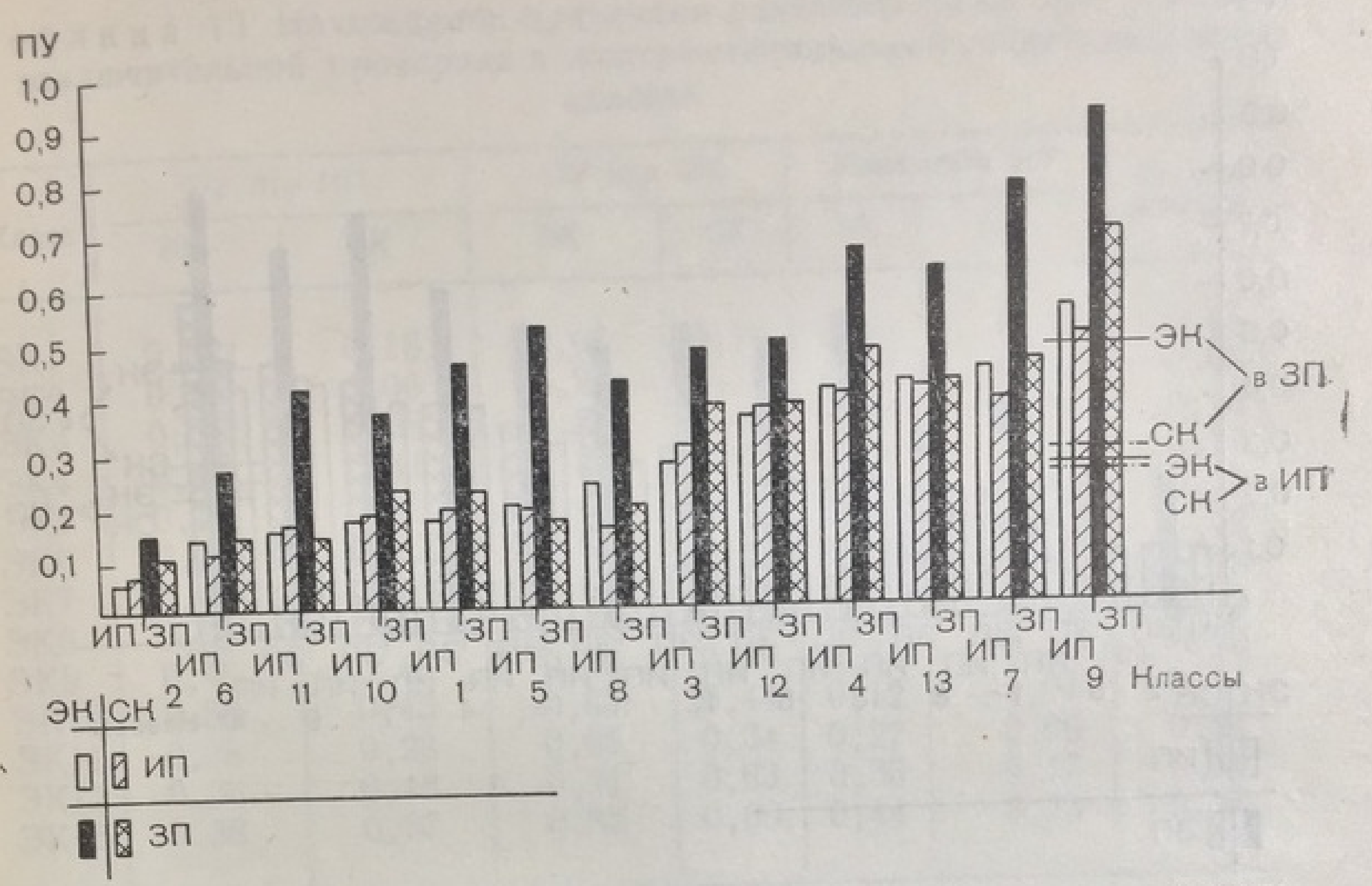


Рис. 9. Изменение показателей успеваемости на уроках по определению признаков сравнения при исходной и заключительной проверках в экспериментальных и сопоставляемых классах.
(Классы расположены по удельным показателям в ЭКИП).

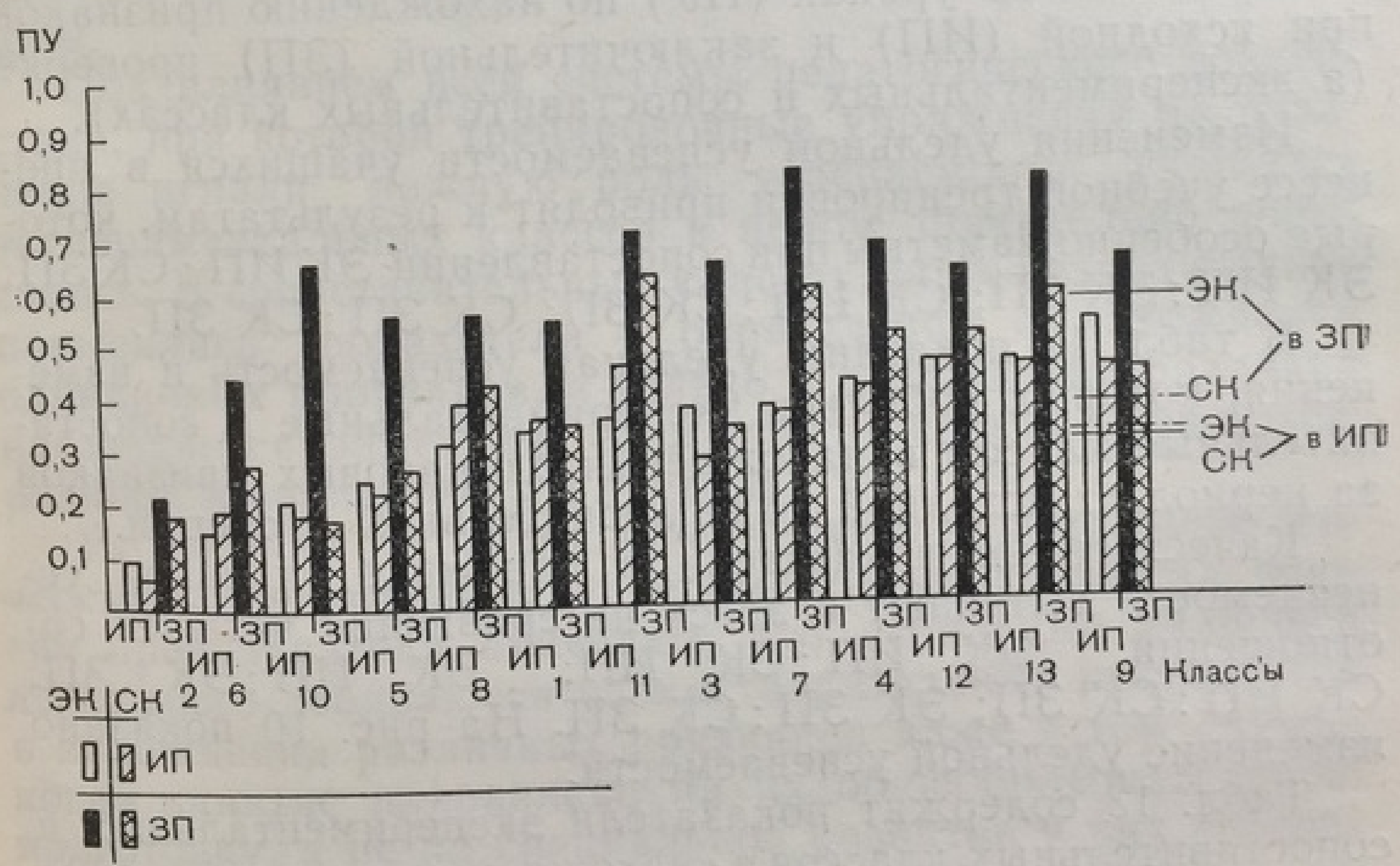


Рис. 10. Изменение показателей успеваемости на уроках по нахождению одинаковых признаков при исходной и заключительной проверках в экспериментальных и сопоставляемых классах.
(Классы расположены по удельным показателям в ЭКИП).

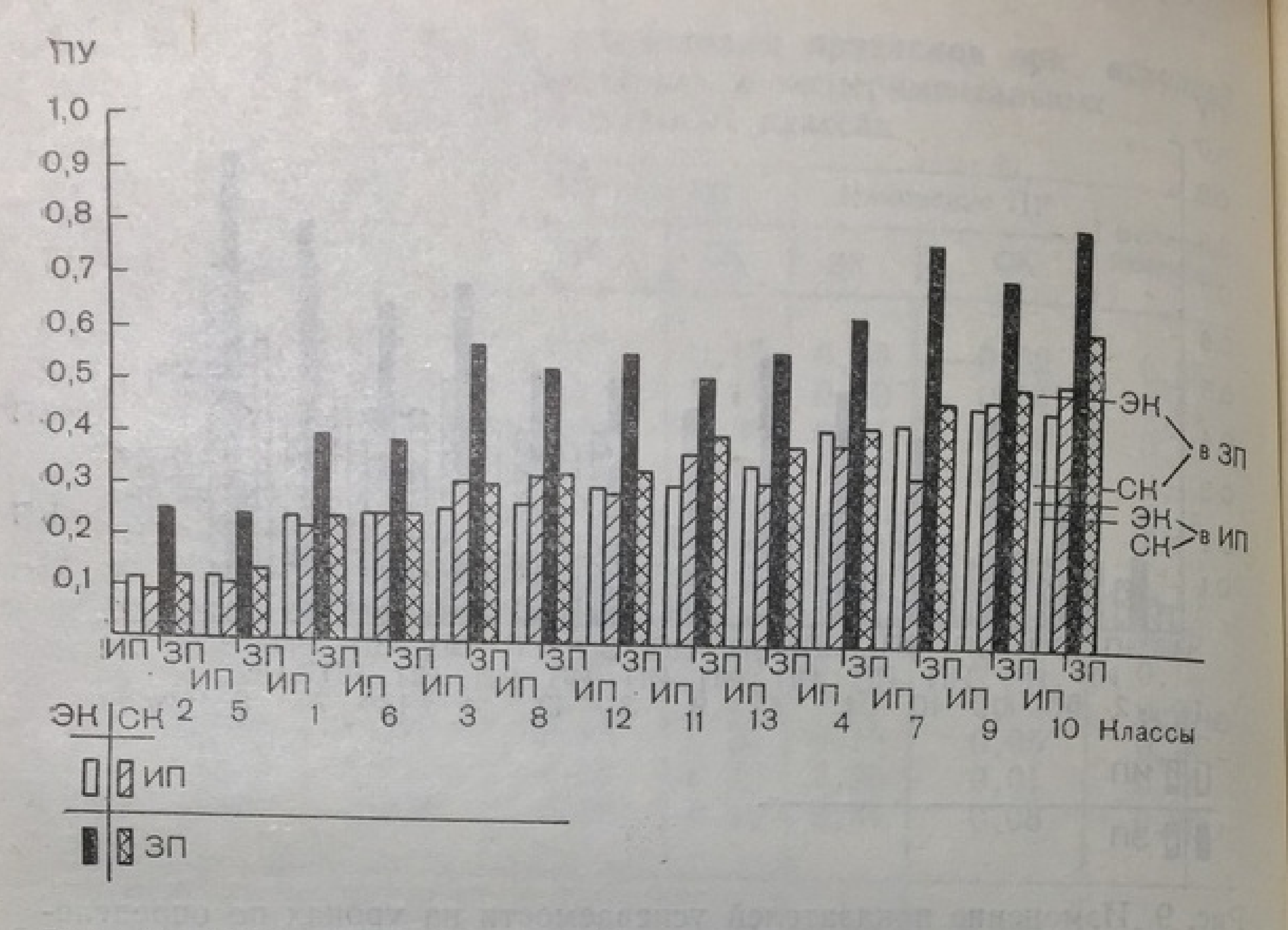


Рис. 11. Изменение показателей успеваемости при нахождении различий.
(Классы расположены по удельным показателям в ЭКИП).

успеваемости на уроках (ПУ) по нахождению признаков при исходной (ИП) и заключительной (ЗП) проверке (в экспериментальных и сопоставительных классах).

Изменения удельной успеваемости учащихся в процессе учебной тренировки приводят к результатам, которые особенно заметны при сопоставлении ЭК ИП : СК ЗП; ЭК ИП : ЭК ЗП; СК ИП : СК ЗП; СК ЗП : СК ЗП.

В табл. 12 показаны удельная успеваемость и изменения, которых добились экспериментальные и сопоставительные классы в нахождении одинаковых признаков за период от исходной до заключительной проверки.

Качественные показатели в динамике удельной успеваемости вытекают и здесь из сравнения четырех соотношений: ЭК ИП : СК ИП; ЭК ИП : ЭК ЗП; СК ИП : СК ЗП; ЭК ЗП : СК ЗП. На рис. 10 показано изменение удельной успеваемости.

Табл. 13 содержит показатели экспериментальных и сопоставительных классов в «нахождении различительных признаков» как в исходной, так и в заключительной проверке. На рис. 11 дано графическое изображение изменений удельной успеваемости.

Таблица 13. **Нахождение признаков различительных при исходной и заключительной проверках в экспериментальных и сопоставительных классах**

Класс	ПУ при ИП		ПУ при ЗП		Изменение ПУ		Величина изменений
	ЭК	СК	ЭК	СК	ЭК	СК	
ЭК1	0,921	0,18	0,66	0,18	0,45	0,00	0,45
ЭК2	0,10	0,06	0,22	0,18	0,12	0,12	0,00
ЭК3	0,32	0,39	0,56	0,43	0,24	0,04	0,20
ЭК4	0,42	0,41	0,68	0,51	0,26	0,10	0,16
ЭК5	0,15	0,19	0,44	0,28	0,29	0,09	0,20
ЭК6	0,25	0,22	0,56	0,27	0,31	0,05	0,26
ЭК7	0,46	0,46	0,63	0,51	0,17	0,05	0,12
ЭК8	0,34	0,36	0,55	0,35	0,21	—0,01	0,22
ЭК9	0,46	0,45	0,80	0,59	0,34	0,14	0,20
ЭК10	0,53	0,45	0,65	0,44	0,12	—0,01	0,13
ЭК11	0,38	0,28	0,65	0,34	0,27	0,06	0,21
ЭК12	0,36	0,46	0,71	0,63	0,35	0,17	0,18
ЭК13	0,38	0,37	0,82	0,60	0,44	0,23	0,21
	0,31	0,32	0,57	0,38	0,26	0,06	0,20

Показатели у учащихся всех классов однозначны. Во время исходной проверки показатели в экспериментальных и сопоставительных классах примерно одинаковы.

Под влиянием всей системы педагогического воздействия, при которой тренировочные упражнения на сравнение играли важную роль, успеваемость учащихся экспериментальных классов в целом значительно повысилась. В сопоставительных классах лишь незначительно повысились показатели в определении и нахождении одинаковых признаков, и только в нахождении различий наблюдается заметная, если учесть состав учащихся, разница в показателях в пределах 1%.

Подводя итоги своих еще незавершенных педагогических исследований в экспериментальных классах, многие преподаватели отмечают, что дебильные учащиеся легче всего добиваются удовлетворительных результатов в нахождении различных признаков даже в том случае, когда занятие направлено на их общеобразовательную подготовку, а не на специальное развитие у них способностей и навыков применения сравнений.

Хотя при заключительной проверке показатели учащихся экспериментальных классов отличаются от пока-

зателей сопоставительных классов, все же в 6 парных классах нельзя обнаружить значительных различий в нахождении различительных признаков.

Необычные результаты некоторых экспериментальных классов нуждаются в специальном пояснении.

Учащиеся 2-х экспериментальных и сопоставительных классов не дифференцируют свои показатели в пределах 1%. Руководитель эксперимента применял метод сравнения лишь в 55% учебных занятий, используя его главным образом как средство усвоения учащимися нового материала и часто требуя от дебильных детей общих и очень сложных ответов на сравнение. Можно предположить, что он тем самым превысил интеллектуальные возможности учащихся 2-го класса (следует иметь в виду, что 2-е классы вспомогательных школ, как правило, укомплектованы учащимися с резко ослабленным интеллектом). Это подтверждается также более низкими абсолютными оценками учащихся в этих классах (см. рис. 9, 10 и 11).

Другие возможные причины этого явления, например качественные стороны педагогического воздействия, не были объектом нашего длительного наблюдения.

Аналогичным образом можно объяснить также положение в 6-х классах. Руководитель эксперимента, работавший с двумя 10-ми классами, применял метод сравнения лишь в 38% проводимых им учебных занятий, главным образом на уроках математики, которые требуют преимущественно односторонних количественных сравнений. Увеличение дозировки упражнений в конкретных условиях данного эксперимента в 10-х классах было очевидно недостаточным для того, чтобы добиться заметного повышения успеваемости к моменту заключительной проверки. В соотношении ЗК ЗП : СК ЗП обнаруживается заметная разница между экспериментальным и сопоставительным классами; это объясняется тем, что за время эксперимента учащиеся сопоставительного класса не только не продвинулись вперед в смысле обретения ими способности к анализу и синтезу, но сделали в некотором отношении даже шаг назад.

При всей осторожности, которую следует проявлять при оценке педагогического эксперимента такого рода, можно сделать следующие выводы в отношении научной проверки первой гипотезы, на которой базируется данная работа (см. с. 75).

В адекватных видах деятельности ослабленные интеллектуальные функции слабоумного, но способного к обучению ребенка могут развиваться. Ученик способен производить умственный анализ и синтез в конкретной форме сравнения.

Результаты наших исследований совпадают с выводами, сделанными Шиф [180] и ее сотрудниками (Липкина, Кудрявцева, Соловьев, Петрова) на основе учебно-психологических экспериментов. Умственная деятельность, связанная с анализом и синтезом, развивается у дебильных детей, поскольку а) увеличивается количество признаков, которые они в состоянии воспринять и назвать; б) они все лучше и лучше различают аналогичные признаки; в) у них в большей мере развивается способность к системному анализу; г) они более уверенно и самостоятельно выполняют эту работу.

Сравнение как один из видов педагогической деятельности выступает в двоякой функции: а) как средство познания в процессе введения нового материала, как средство закрепления с элементами повторения, систематизации и установления связи со смежными темами; б) как конкретная возможность путем упражнения развивать у детей способность к умственным операциям, связанным с анализом и синтезом.

Обучение, при котором сравнение выступает в этих двух функциях, осуществляет творческий синтез многих аспектов, важнейшие из которых заданы самим учебным материалом, вытекают из требований воспитательного процесса, связаны с систематической тренировкой способности к анализу и синтезу.

Такой метод обучения отличается структурными особенностями.

3.4. О систематике сравнений при обучении во вспомогательной школе

Обучение во вспомогательной школе, цель которого — развить у дебильных детей способности к анализу и синтезу путем применения метода сравнения, должно иметь практическую, приемлемую в педагогичесокм отношении систему, опираясь на которую учитель может постепенно все чаще применять этот метод.

С этой целью мы заимствуем ряд положений, развитых в работах Шиф [180], Постовской [162], Соловьева

[195] и Зверевой [210] о систематике развития интеллектуальных способностей умственно отсталых, но способных к обучению детей. Мы опираемся на данные этих авторов, используем их в соответствии с поставленной выше целью, проверяя и в отдельных случаях дополняя их.

Система учитывает общие дидактические принципы и специальные правила, такие, как «доступность», «планомерность и систематика» (Klein) и особенно принцип «от простого к сложному».

3.4.1. Чувственная основа

В специальной литературе рекомендуется рассматривать метод сравнения как «легко выполнимый» в том случае, если в основу активного умственного анализа и синтеза положено *визуальное восприятие*. Сравнения на *визуально-тактильный* или просто на тактильной основе сопряжены с большими трудностями [162, с. 29]. Этот вывод требует некоторых дополнений.

Очень многие релевантные в познавательном отношении объекты, явления и процессы и их отражения усваиваются человеком визуальным путем. В практической жизни, предъявляющей к человеку многообразные требования, у него развиваются необходимые предпосылки для аналитико-синтетической деятельности, основанной на методе сравнения, и в ходе этой деятельности у него прежде всего появляется способность умственного общения с визуально воспринимаемыми явлениями.

К числу традиционных положений дидактики вспомогательных школ относится тезис о важности стимулирования «моторной активности», «тактильных контактов», «кинестетического анализатора».

Brandt [24], Schulz [191], Kowalsky [101] и Arndt [6], опираясь на планы и под руководством Института специального образования при Берлинском университете им. Гумбольдта, исследовали вопрос о том, каким образом визуально-тактильная информация учащихся вспомогательных школ из классов 4А, 4Б, 7а, 7Б влияет на показатели в упражнениях на сравнение.

В основу этих исследований были положены объекты для сравнения, которые могут восприниматься как визуально, так и визуально-тактильно. Что касается ко-

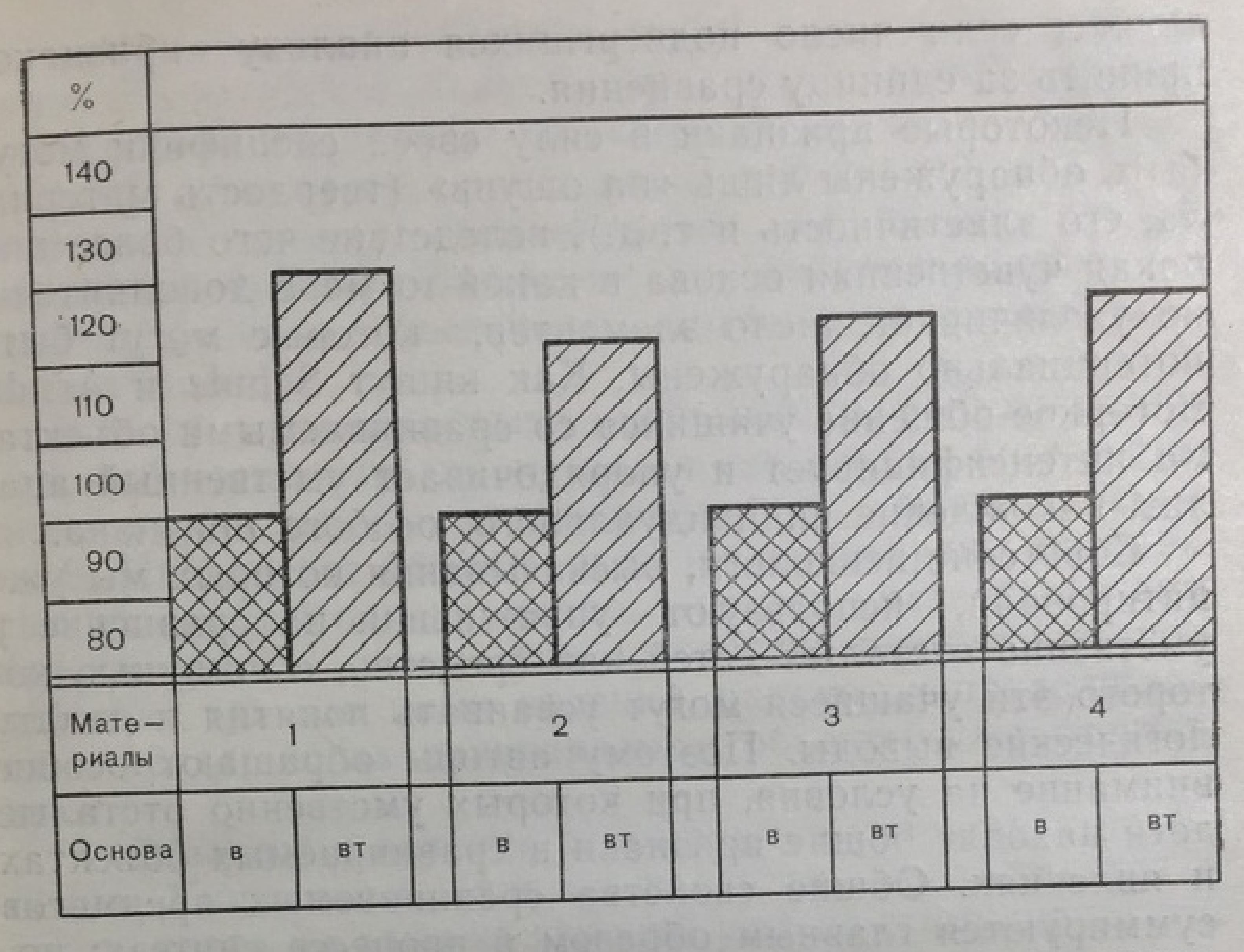


Рис. 12. Изменение показателей успеваемости при сравнении признаков на визуальной (в) и визуально-тактильной (вт) основе в классах $7А_1$ и $7А_2$.

личества сравниваемых элементов и степени их сложности для экспериментальных классов, то они были примерно одинаковы. Это было достигнуто в результате предварительных исследований.

Экспериментальным классам предлагались смешанные предметы сначала для сравнения на визуальной, а затем на визуально-тактильной основе.

Результаты экспериментов, которые мы приводили, опираясь на работу Brandt [24], совпадают с аналогичными выводами всех других сотрудников.

Учащиеся вспомогательных школ замечают в сравниваемых предметах на 20% элементов больше в том случае, если они подвергаются анализу на основе визуально-тактильных контактов.

Если принять число визуально обнаруженных признаков за 100%, то количество признаков, обнаруженных визуально-тактильным путем, выражается данными, показанными на рис. 12.

Более высокие показатели дебильного учащегося в упражнениях на сравнение становятся заметными в том

случае, если число подвергшихся анализу признаков принять за единицу сравнения.

Некоторые признаки в силу своей специфики могут быть обнаружены лишь «на ощупь» (твердость материала, его эластичность и т. д.), вследствие чего более широкая чувственная основа в какой-то мере дополнительно увеличивает число элементов, которые могут быть потенциально обнаружены. Как пишут Schulz и Arndt, моторное общение учащихся со сравниваемыми объектами интенсифицирует и упорядочивает умственный анализ, нахождение индивидуального, особого признака.

Советские психологи, высказывания которых мы уже цитировали, используют упражнения на сравнение у умственно отсталых детей как средство, с помощью которого эти учащиеся могут усваивать понятия и делать логические выводы. Поэтому авторы обращают особое внимание на условия, при которых умственно отсталые дети находят общие признаки в сравниваемых объектах и явлениях. Общие свойства сравниваемых предметов суммируются главным образом в процессе синтеза; последний осложняется в том случае, если путем тактильных контактов, путем «прикосновения» и «ощупывания» сравниваемых объектов учащийся ориентируется на нахождение индивидуального признака. Визуальная основа облегчает нахождение общих признаков из ряда сравниваемых явлений.

Как мы покажем ниже, учителя вспомогательных школ охотно применяют визуально-тактильную основу для сравнения в подготовительных классах, в начальных классах, в потоках А и Б — везде, где требуется преимущественное развитие аналитических способностей (как предпосылки способности к синтезу).

3.4.2. Интенсивность подачи учебного материала

Сравнения на акустической и *других основах,* помимо названных, удаются учащимся хуже. Эти виды чувственной основы не обеспечивают «одновременности всех форм воздействия», в результате чего такие сравнения в отношении их системных аспектов протекают в относительно менее благоприятных условиях.

Сравнение требует определенных способностей к умственному анализу и синтезу. Результат зависит от силы воздействия сравниваемых объектов и явлений.

Зверева устанавливает несколько ступеней, определяющих последовательность перехода от легко выполнимых требований к более сложным заданиям.

1. На учащегося, проводящего сравнение с помощью анализа и синтеза, воздействуют все сопоставляемые объекты и явления. Наличие у них свойств, влияющих на чувства ребенка, обеспечивает возможную полноту анализа и синтеза.

2. Часть сравниваемых объектов и явлений постоянно открыта восприятию, в то время как другая часть сравнивается на основе воспроизведенных представлений.

3. Иногда все объекты и явления доступны восприятию учащегося одновременно. Процесс умственного анализа и синтеза начинается вследствие постоянного воздействия тех или иных явлений, однако он продолжается и тогда, когда сравниваемые объекты уже отсутствуют.

4. Объекты и явления открываются учащемуся постепенно. Умственный анализ и синтез продолжается и тогда, когда ни одно из явлений уже не стимулирует эти процессы.

5. В течение определенного времени часть явлений оказывала непосредственное эмоциональное воздействие на учащихся. Однако умственный анализ обращен ко всем сравниваемым материальным объектам и продолжается тогда, когда чувственная основа уже не оказывает своего стимулирующего влияния.

6. Для намеченных сравнений отсутствует какая-либо непосредственно воздействующая чувственная основа. Умственный анализ и синтез должен быть осуществлен исключительно на основе представления.

Педагогический опыт, а также многие, большей частью старые, учебно-психологические эксперименты говорят о том, что «наглядность», интенсивность воздействует на чувственные основы и благоприятно влияет на процесс обучения детей с ослабленным интеллектом. Patzenhauer [158] из Института специального образования при Берлинском университете им. Гумбольдта проверил в классах 4А и 4Б вспомогательной школы соотношения между интенсивностью преподнесения учебного материала и эффективностью процесса сравнения.

Были подобраны 6 сопоставимых объектов, которые отвечали следующим условиям:

1) содержание соответствовало опыту, склонностям и интересам учащихся классов 4А и 4Б вспомогательных школ;

2) количество сравниваемых общих и индивидуальных признаков у всех материальных объектов было приблизительно одинаковым (с отклонением в 5%);

3) материальные объекты позволяли экспериментальным классам 4А и 4Б добиваться примерно равных результатов в сравнении при условии, что все сравниваемые объекты и явления действовали во время умственного анализа и синтеза (позиция 1).

Учащиеся классов 4А и 4Б достигали на смешанных материальных объектах относительно невысоких результатов в определении признаков, нахождении одинаковых и неодинаковых сторон, как суммарно показано в табл. 14.

Таблица 14. **Относительные показатели в сравнении (определение признака, неодинаковое, одинаковое) в классах 4А и 4Б с разбивкой на 6 ступеней интенсивности преподнесения материала**

Класс	Ступени интенсивности преподнесения материала					
	4	2	3	4	5	6
4А	100	62	44	38	29	17
4Б	76	35	19	18	10	2

Лучших результатов достигли учащиеся класса 4А, когда все сравниваемые объекты во время анализа и синтеза находились рядом. С этим оптимальным результатом, принятым за 100%, соотнесены и все другие данные.

В классах 4А, в которых обучаются дети с относительно легкими дефектами, показатели в сравнении в зависимости от степени интенсивности подачи материала постоянно понижаются, что особенно заметно, когда ступень постоянного присутствия всех сравниваемых явлений с их непосредственным чувственным воздействием пройдена.

Учащиеся с большим умственным отставанием ни при каких из приведенных выше условий не достигают в сравнении уровня учащихся потока 4А. Относительное понижение показателей учащихся потока 4Б в связи с

возрастающей абстрактностью сравнений примерно соответствует уровню учащихся потока А, вследствие чего сравнения, основанные на представлении, например ступеней 5 или 6 в младших классах потока Б, практически не дают какого-либо ощутимого педагогического эффекта.

3.4.3. Объем сравнений

Успехи в сравнении у дебильных учащихся зависят от объема применяемых сравнений, от количества внутренне связанных между собой признаков, которые нужно умственно анализировать. Чем меньше количество рассматриваемых элементов чем однозначнее их взаимные связи, тем у́же отрезок умственно осваиваемой действительности, тем легче и плодотворнее учащийся осуществляет умственный анализ и синтез.

Для измерения объема сравнений хорошо себя зарекомендовала произвольно устанавливаемая шкала из трех ступеней.

1. Для сравнения рассматривается лишь один изолированный признак или четко разграничиваемая группа признаков.
2. Для сравнения предлагается группа признаков (от 2 до 6).
3. В процессе сравнения мысленно осваивается целый комплекс внутренне связанных между собой признаков.

3.4.4. Внутренная структура сравниваемых объектов

Количественное и качественное соотношение одинаковых и различных признаков и их характерные взаимные связи составляют внутреннюю структуру сравниваемых материалов.

Вопрос о зависимости структуры признаков в сравниваемых явлениях и показателей дебильных учащихся в упражнениях на сравнение еще мало исследован, хотя учителя и воспитатели, используя графические изображения или подбирая необходимые объекты с учетом их дидактических особенностей, могут варьировать сравниваемый материал и тем самым направлять педагогический процесс.

Schwinkowski [192], Harder [71], Hentschel [73] и Krüger [104] изучали влияние специфических внутренних структур в сравниваемых материалах на показатели учащихся при выполнении сравнений в классах 7А, 7Б, 4А и 4Б.

На примере исследований, проводивших Schwinkowski в классе 7Б, мы хотим показать ход и результаты его экспериментов, дополнив их отдельными выводами, сделанными другими сотрудниками.

Общая постановка вопроса, связанная с указанной темой исследования, приводит к целому ряду частных проблем.

1. В каком соотношении находятся одинаковые и неодинаковые признаки, обнаруживаемые дебильными учащимися в сравниваемых материалах?

2. Какую группу признаков предпочитает дебильный учащийся в сравнении? В какой последовательности это происходит?

3. Какие сравниваемые признаки вызывают у дебильных учащихся наибольшие трудности при анализе и синтезе? Каковы эти трудности? Каким образом преодолеваются эти трудности?

4. Как изменяются показатели учащихся при сравнении, если в сопоставляемом учебном материале одинаковые или неодинаковые признаки особым образом маркированы?

5. Какие специфические виды маркировки признаков способствуют наиболее высокой результативности упражнений на сравнение?

При проведении одного опыта руководитель эксперимента (см. Schmidt [184, с. 53]) предлагает для сравнения специальные материалы в форме парных картин, на которых признаки идентичности и различия выделены тем или иным цветом или распределены нейтрально и равномерно.

Наглядный материал должен, в частности, отвечать следующим требованиям:

а) содержание сравниваемых картин следует заимствовать из трех учебных дисциплин 7-го класса в соответствии с учебным планом для вспомогательных школ;

б) в случае различия тематики формальные стороны парных картин (размер, вид изображения, расположение) должны быть по возможности одинаковыми;

в) картины должны быть интересными, содержать комплексное действие, в котором предметы и лица должны соответственно фигурировать в одинаковом качестве;

г) должны быть изображены только такие признаки, которые могут быть маркированы тем или иным цветом;

д) парные рисунки следует конструировать таким образом, чтобы они давали учащемуся возможность показывать одинаковые результаты. Отклонения в результатах, объясняемые субъективными причинами, не должны превышать 5% в ту или иную сторону.

Степень сложности парных изображений следует устанавливать таким образом, чтобы рост показателей в соответствии с целями и ожиданиями эксперимента можно было бы объективно изучить и обосновать.

Ниже приводятся сравниваемые изображения по теме «В мастерской» (рис. 13а,б) и «На улице» (рис. 14, 15, 16, 17а,б), причем на рис. 14, 15 и 16 даются варианты с одинаковыми признаками.

Во время предварительного опыта была проверена пригодность представленного материала.

Главное исследование проводилось в трех 7-х классах берлинских вспомогательных школ, которые по средним показателям могли быть приравнены друг к другу.

Учащиеся экспериментальных классов проводят сравнения по парным изображениям, на которых отмечены одинаковые и неодинаковые признаки в указанном в табл. 15 порядке:

Таблица 15

Экспериментальные классы	Маркировка на парных рисунках		
	нейтральные признаки	неодинаковые маркированные признаки	одинаковые маркированные признаки
1-е	А	Б	В
2-е	Б	В	А
3-е	В	А	Б

Результаты исследования к разделу «Качество объекта» приводятся сокращенно.

В табл. 16 обобщены отдельные наблюдения, выводятся средние показатели групповых признаков в наглядном материале с нейтральными и маркированными

а

б

Рис. 13а,б. Материал для сравнения признаков А.

а

б

Рис. 14а,б. Материал Б (немаркированный).

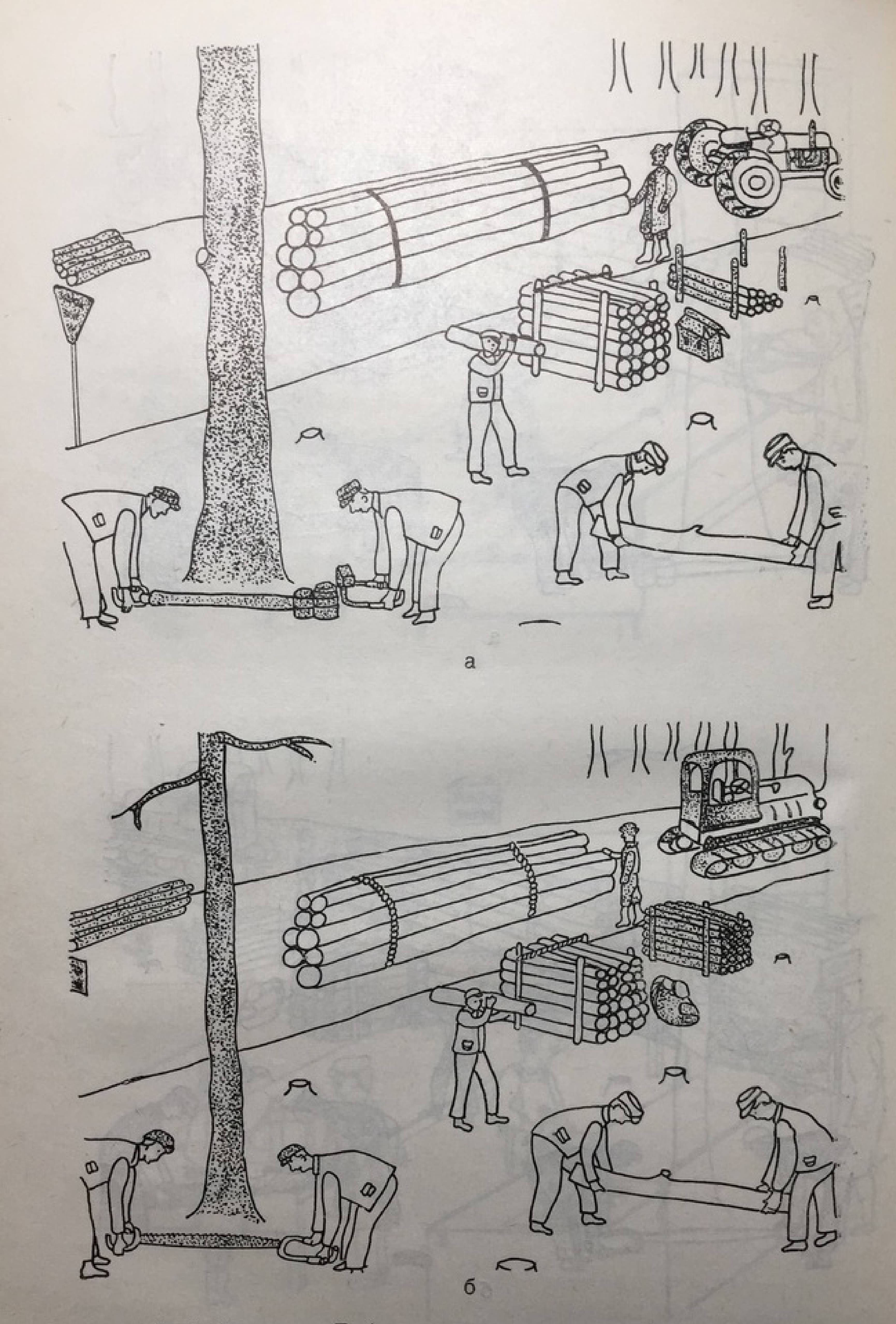


Рис. 15а,б. Материал Б (маркированы отличительные признаки).

а

б

Рис. 16а,б. Материал Б (маркированы одинаковые признаки).

а

б

Рис. 17а,б. Материал В.

Таблица 16. **Относительный средний показатель групповых признаков в наглядном материале с нейтральными и выделенными цветом признаками**

Относительный средний показатель групповых признаков, %	Выборочная проверка		
	ЭК 1, 2, 3 с нейтральными признаками	ЭК 1, 3, 3 с неодинаковыми маркированными признаками	ЭК 1, 2, 3 с одинаковыми маркированными признаками
Неодинаковые	98,6	116,9	112,0
Одинаковые	94,5	111,3	123,5
Всего . . .	96,9	114,5	117,0

особенностями, соотнесенными с данными предварительного исследования.

На рис. 18 наглядно воспроизводятся данные табл. 16. Две наклонные линии, восходящие от оси ординат с отметкой 96,9%, обозначающей относительные средние результаты в сравнении на нейтральном наглядном материале, указывают на два момента:

1) благодаря (цветной) маркировке равных и неравных признаков показатели учащихся вспомогательных школ повышаются по сравнению с соответствующими показателями на материале с нейтральной, менее дифференцированной структурой; материал с дифферен-

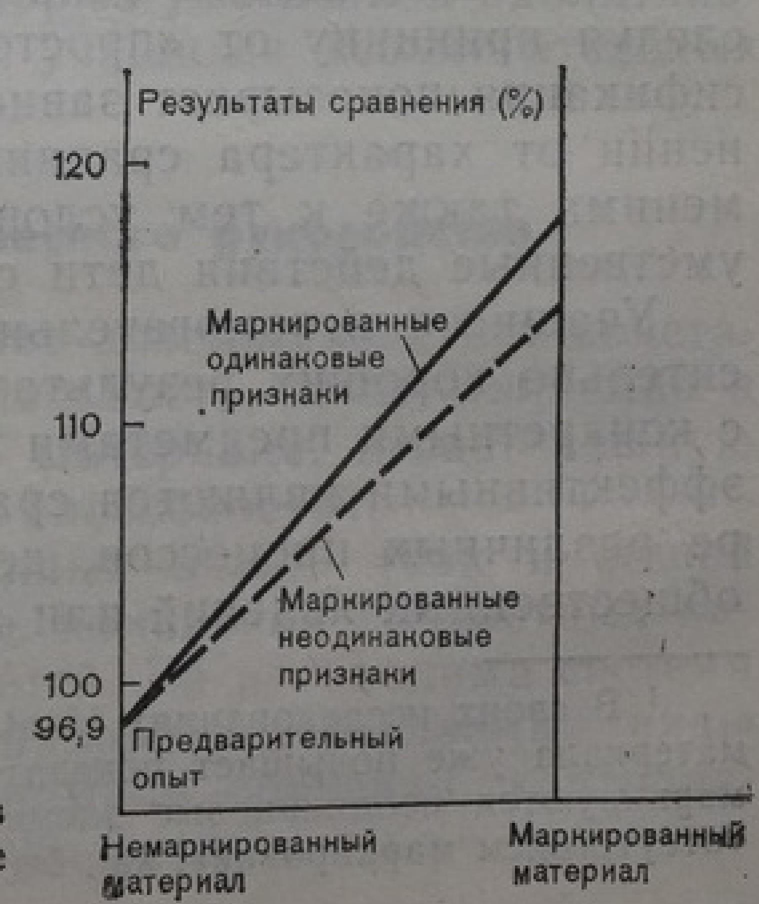


Рис. 18. Изменение результатов сравнения благодаря маркировке материала.

цированной структурой повышает показатели в сравнении[1];

2) показатели выполнения заданий на сравнение повышаются абсолютно и относительно особенно в том случае, когда выделены «одинаковые признаки» сравниваемого материала.

Исследования Harder, Hentschel, Krüger показали аналогичные результаты. Если учитывать правило «от простого к сложному», то представляется правомерной приводимая ниже классификация сравниваемого материала с точки зрения его внутренней структуры:

1. Ярко выраженные неодинаковые признаки определяют внутреннюю структуру сравниваемых материалов.

2. Ярко выраженные одинаковые признаки определяют внутреннюю структуру сравниваемых материалов.

3. Одинаковые и неодинаковые признаки распределяются равномерно.

Результаты приведенных выше исследований, доказывающие возможности дидактического руководства учащимися вспомогательных школ, будут предметом анализа в других разделах книги.

3.4.5. Качество объекта

Klimpel [94] устанавливает определенную последовательность «качеств объекта», которая, по его мнению, учитывает способность учащихся младших классов политехнической школы заниматься по методу сравнения, следуя принципу от «простого к сложному». Его классификация показывает зависимость результатов в сравнении от характера сравниваемых объектов. Она применима также к тем условиям, в которых совершают умственные действия дети с ослабленным интеллектом.

Учащиеся вспомогательных школ добиваются относительно хороших результатов в сравнении, имея дело с конкретными предметами и их изображениями. Менее эффективными являются сравнения, относящиеся к сфере различных процессов, действий и поведения людей, общественных явлений или исторических событий. Хуже

---

[1] В своих исследованиях Hentschel указывает, что варьирование материала уже повышает показатели учащихся в сравнении. Если маркируются неодинаковые элементы, то одинаковые маркируются «отсутствием маркировки», как бы по контрасту.

всего воспринимаются сравнения на основе языкового материала.

Феноменологические особенности, отличающие детей с ослабленным интеллектом, заставляют преподавателей вспомогательных школ применять в обучении метод сравнения главным образом на конкретных предметах и их изображениях, на кратковременных процессах и четко дифференцируемых действиях людей.

3.4.6. Резюме

Наряду с приведенными выше условиями показатели при выполнении заданий на сравнение у дебильных учащихся определяются и многими другими факторами, которые в результате целенаправленных исследований можно было бы классифицировать.

Так, например, показатели учащихся вспомогательных школ зависят, в частности, от внутреннего субъективного отношения учащихся к сравниваемому объекту (в виде знаний, опыта, чувств, склонностей, интересов). Степень абстрактности сравниваемых явлений, несомненно, влияет на объем и качество умственного анализа и синтеза дебильного ребенка.

Аспекты, приведенные в разделах 3.4.1—3.4.5, представляются нам особенно важными для педагогического метода сравнения, если с его помощью проводить тренировку аналитико-синтетической деятельности.

В табл. 17 суммированы описанные выше аспекты сравнения как конкретная форма умственной аналитико-синтетической деятельности учащихся вспомогательных школ.

3.5. О методах дидактического руководства

Теория развития не может довольствоваться констатацией того факта, что деятельность, осуществляемая в процессе усвоения учебного материала, играет важную роль в развитии умственных способностей.

Педагогика вспомогательных школ (как и общая педагогика) преследует цель изменения личностных качеств умственно отсталых детей. Ей необходима система мер, которая вызывает и направляет желаемые виды деятельности, развивает динамику обучения, контролирует, оценивает и корректирует результаты.

Таблица 17. Система сравнения как вид умственной аналитико-синтетической деятельности

Аспект	Позиция	№ позиции
Чувственная основа	Визуальная (акцентированная)	1
	Визуальная и тактильная	2
	Тактильная (акцентированная)	3
	Акустическая	4
	Другие виды чувственной основы (акцентированные)	5
Интенсивность подачи материала	Все явления экспонируются постоянно	1
	Часть явлений экспонируется постоянно	2
	Все явления экспонируются эпизодически (одновременно)	3
	Все явления экспонируются эпизодически (последовательно)	5
	Часть явлений экспонируется временно	4
	Все явления сравниваются на основе представления	6
Объем сравнения	Выделяется изолированный признак	1
	Выделяется группа признаков (2—6)	2
	Выделяется комплекс сравнений	3
Структура материала	Преобладают неодинаковые признаки	1
	Преобладают одинаковые признаки	2
	Равномерное распределение одинаковых и неодинаковых признаков	3
Качество объекта	Конкретные предметы или их изображения	1
	Процессы	2
	Действия, поведение человека	3
	Общественные явления или исторические события	4
	Языковый материал	5

3.5.1. Систематизация как метод руководства

Учебный процесс начинается у учащегося тогда, когда предложенные ему задания, требования, проблемы (стимулы, «внешние противоречия») воспринимаются им как субъективно важные и превращаются во «внутренние противоречия». Плодотворные стимулы в «зоне учения» (Выготский) вызывают те виды деятельности, которые оказывают плодотворное влияние на развитие способностей учащихся. Объективные внешние и субъек-

тивные заложенные в самой дефективной личности факторы определяют объем индивидуальной и групповой «зоны учения».

В процессе многосторонней аналитической деятельности учитель вспомогательной школы хорошо узнает своих учеников; он знает, что может ожидать от них, какие требования и в каком объеме могут они выполнить при полном напряжении сил. Определяя степень трудности в заданиях на сравнение и тем самым уровень того или иного отдельного сравнения, учитель вспомогательной школы проецирует все сравнительные действия на «зону учения», определяет те требования, которые приводят в движение соответствующие усилия учащихся. *Требование достижения учащимися определенного уровня* знаний и умений превращается в один из методов дидактического руководства.

Методика преподавания должна быть лабильной и позволять вводить или выводить из «зоны учения» тот или иной объект в зависимости от его содержания или формальных сложностей.

Приведенная выше классификация в системе сравнения отражает наше знание «ступеней» и того «уровня», которого могут требовать от учащихся учителя вспомогательных школ. Эта несомненно грубая и отчасти даже несколько произвольная классификация допускает многочисленные возможности уточнения вплоть до введения в нее более постепенных переходов от одной ступени к другой.

Дидактическая эффективность чувственной основы, используемой при методе сравнения, повышается с помощью средств, предлагаемых теорией информации (усиление «мощности передачи», повышение эффективности «системы информации», применение нескольких каналов информации, стандартных кодов и т. д.) [138, с. 39]. Сравниваемые объекты можно экспонировать так долго и так часто, как этого требуют обстоятельства. Объем сравнения может быть точно ограничен.

Сравниваемые объекты и их «объективные» качества лишь в определенной степени влияют на трудности умственного анализа и синтеза. Интеллектуальный уровень сравнения полностью зависит от его формальных сторон, которые определяются, произвольно регулируются и применяются в зависимости от дидактических целей. Для иллюстрации приведем лишь один пример.

Учебный план по немецкому языку во вспомогательной школе требует, чтобы учащиеся 3-го класса научились разбираться в правилах уличного движения. Для выполнения этой цели вводится учебная тема: «На уличном перекрестке».

Ниже вокруг этой темы по всем аспектам и на различных уровнях моделируются сравнения (см. с 112 настоящей работы).

Чувственная основа.

1. Картина уличного перекрестка в городе. Сравнения, связанные с различными дорожными ситуациями.
2. Модель уличного перекрестка в городе — сравнения, связанные с различными дорожными ситуациями.
3. Наглядное пособие не используется.
4. Шумовая дифференциация потока автомашин на уличном перекрестке.
5. Наглядное пособие не используется.

Интенсивность подачи материала.

1. Во время анализа и синтеза признаков перед учащимися находятся изображения, модель или реальный уличный перекресток.
2. На улице А со всеми подробностями изображается уличное движение. Следует проводить сравнения также с объектами, находящимися на улице Б.
3. На короткое время экспонируется изображение уличного перекрестка. Затем проводятся целенаправленные сравнения.
4. Экспонируется дорожно-транспортная ситуация сначала на улице А, затем на улице Б. Проводится сравнение.
5. Дорожно-транспортная ситуация на улице А полностью просматривается. Сравнения, связанные с уличным перекрестком, охватывают также объекты на улице Б, которые не экспонируются.
6. Представления вызываются устным объяснением ситуации: «Улица Б пересекает главную магистраль А. Мотоцикл, двигаясь по улице Б, а велосипедист по улице А, приближаются к перекрестку. Опиши дорожно-транспортную ситуацию».

Объем.

1. Сравнить свет светофора на улице А и на улице Б.
2. Сравнить дорожные знаки на улице А с соответствующими знаками на улице Б.
3. Сравнить улицу А и улицу Б вблизи уличного перекрестка.

Структура.

1. Сравнить сигналы светофора и соответствующие сигналы регулировщика уличного движения.
2. Для сравнения предлагаются предупредительные знаки.
3. Для сравнения предлагаются предупредительные, запретительные и указательные знаки.

Качество объекта.

1. Реальный уличный перекресток города, соответствующая модель или изображение перекрестка должны быть положены в основу сравнения.
2. Сравнить транспортный поток на улице А с транспортным потоком на улице Б.
3. Поведение «дисциплинированного велосипедиста» сравнить с поведением двух детей, которые гоняются друг за другом вблизи перекрестка.
4. Движение на перекрестке современного большого города сравнить с «движением», описанным в рассказе «Соревнование с бензовозом» из книги для чтения для 7-го класса.
5. Лексика на тему «Транспорт» должна явиться основой для упражнений на сравнения на языковом материале.

После глубокой оценки степени общей дефективности, групповой и индивидуальной дееспособности учащихся учитель определяет степень сложности сравнения, рассматривая его как средство познания, как упражнение на развитие способности к анализу и синтезу или как то и другое вместе.

3.5.2. «Структура объекта» как направляющий метод

Эксперименты, проводимые с целью определения влияния внутренней структуры сравниваемых материалов на успешность выполнения сравнений, дают ответ

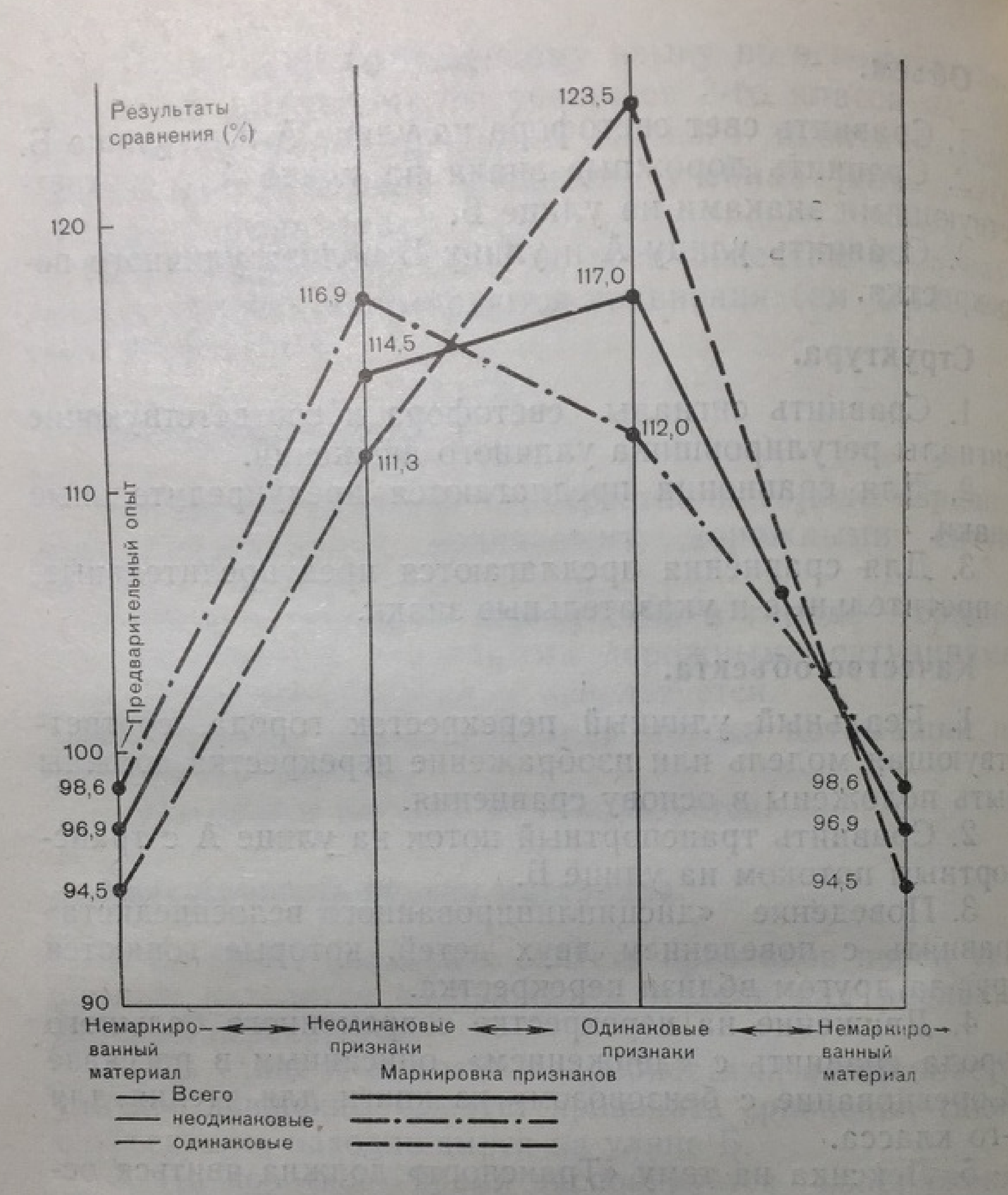


Рис. 19. Результаты сравнения в зависимости от маркировки элементов сопоставляемых объектов в классе 7Б.

на вопрос о том, каким образом педагог через качество объекта может оказать необходимое воздействие на процесс сравнения и тем самым на его результаты.

На рис. 19 обобщаются полученные Schwinkowski результаты исследований в классах 7Б берлинских вспомогательных школ.

Исходные показатели в 94,5 и 98,6% (левая ордината) касаются «нейтрального» материала, объектов с уравновешенным соотношением одинаковых и неодинаковых признаков. Сравниваемые объекты с ощутимой внутренней структурой позволяют дебильным учащимся

добиваться лучших результатов в сравнении. Вторая и третья ординаты иллюстрируют это положение как на материале, неравные элементы которого особо подчеркиваются, так и на материале, в котором особо выделены одинаковые элементы [192, с. 48].

Прежде всего бросается в глаза то, что «маркировка» материала значительно облегчает умственный анализ и синтез дебильного учащегося. Маркировка действует как некий «ориентир», она управляет процессом сравнения, концентрируя умственную активность на внутренней структуре сравниваемого материала. Особенно благоприятное воздействие она оказывает, когда выделяются «одинаковые признаки», анализ и синтез которых осуществляются олигофренами менее успешно. Комплексные показатели учащихся в сравнении (с точки зрения нашей количественной оценки) в указанном выше случае являются наивысшими. Как уже известно из работ названных выше советских авторов и исследований Klimpel [94], сравниваемые материалы, в которых подчеркиваются общие элементы, облегчают умственно отсталым учащимся усвоение учебного материала. Тем самым возрастает ценность сравнения как метода познания и как формы тренировки умственного анализа и синтеза учащихся с ослабленным интеллектом.

Результаты экспериментального ознакомления с функцией сравниваемого материала и качественные оценки, сделанные на основе специальной учебной практики (с. 77—79), позволяют сформулировать некоторые важные для учителя вспомогательной школы положения [Harder, Hentschel].

1. Необходимо постепенно, в зависимости от уровня развития слабоумных учащихся, переходить от анализа и синтеза «неодинаковых признаков» к анализу и синтезу «одинаковых признаков».

Учителя вспомогательных школ, учитывая феноменологические особенности умственно отсталых детей, пытаются сравнивать в первую очередь материалы, в которых подчеркнуты индивидуальные качества. Однако чрезмерно настойчивое следование этой тенденции может усилить или даже закрепить дефектные особенности дебильных учащихся, что находится в противоречии с подлинной целью дидактической установки.

2. В зависимости от уровня развития слабоумных учащихся следует применять для сравнения главным

образом материалы с ярко выраженной внутренней структурой, подбирать их таким образом, чтобы одинаковые признаки в сравниваемых явлениях выделялись.

3. Так как в обучении во вспомогательной школе сравнения усиливают познавательный процесс, маркировка элементов в сравниваемых материалах должна быть использована для учебных целей, для усвоения учащимися тех или иных понятий.

Опираясь на опыт своей преподавательской деятельности, руководители эксперимента предлагают использовать необходимые изображения и серии диапозитивов (см. с. 104—108) в парном исполнении, т. к. такие наглядные пособия экстенсивно и интенсивно улучшают активность умственной работы дебильных учащихся в процессе восприятия изображенных объектов и явлений.

3.5.3. «Отношение дебильного учащегося к объекту» как направляющий метод

Аналитико-синтетическая деятельность учащегося вспомогательной школы, как и любая учебная работа умственно отсталых детей, ее количество, качество, динамика зависят от отношения субъекта (т. е. дефективного ребенка) к объектам, с которыми он общается.

Авторов, описывающих такие зависимые связи, отличает то, что они стараются подчинить видимые субъектно-объектные отношения учащихся вспомогательных школ их «интересам» (Suhrweier [209, с. 86], Scholz-Ehrsam [185, с. 98].

Морозова [146], изучавшая умственно отсталых детей, рекомендует различать «эпизодический» и «ситуативный» интерес, считая, что для учащихся в основном характерен эпизодический интерес. Она пишет: «Интерес — это эмоционально-познавательное отношение к предмету или деятельности, которое побуждает к познанию непосредственно независимо от других мотивов, т. е. мотив и цель деятельности совпадают, мотив лежит внутри деятельности. Интерес является врожденным, изначально данным и неизменным качеством; он возникает, формируется и развивается под влиянием общения ребенка с людьми и, главное, под воздействием специально организованного воспитания и образования»[1].

[1] Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. — М., 1965, с. 399. — *Примеч. пер.*

Учитель вспомогательной школы заметит в приведенном определении три главных момента:

1) «отношение» умственно отсталого учащегося к объекту обучения трактуется как познавательная величина, воздействие которой может быть в дидактическом отношении рассчитано;

2) отношение дебильных учащихся к объекту складывается в процессе образования и воспитания, который в значительной степени организуется учителем;

3) с помощью графического изображения, выражающего отношение учащегося к объекту обучения, учитель вспомогательной школы может опосредованно оказывать желаемое влияние на процесс и результат обучения, на единство образования, воспитания и развитие своих учащихся.

Приближенными друг к другу методами Spengler [199], Schrade [186], Reiker [160], Sommerfeld [196] и Zinkeisen [230] исследуют во вспомогательных школах интересующий нас вопрос: в какой мере и в каких условиях субъективное отношение дебильного учащегося к сравниваемым объектам и явлениям влияет на результаты сравнения?

Их исследования привели к выводам, которые позволяют учителю вспомогательной школы посредством изученных и графически изображенных субъектно-объектных отношений стимулировать и развивать аналитико-синтетическую деятельность умственно отсталых детей.

При опросах учащихся и их учителей руководители эксперимента выявляли в первую очередь объекты, к которым учащиеся экспериментальных классов проявляли повышенный интерес.

Исходя из этого разрабатывалось 5 вариантов сравниваемых объектов, аналогичных как по набору видимых одинаковых и неодинаковых признаков, так и по формальным сторонам возможных сравнений. Во время предварительного опыта учащиеся разбили все 5 предложенных им для сравнения материалов на группы в зависимости от их индивидуального отношения к ним. В ходе главного эксперимента (ГЭ) учащиеся упражнялись сначала в сравнении на материале, к которому они проявляют наименьший интерес (позиция 5), затем на материалах по позициям 4, 3, 2 и в конце переходили на объекты, к которым они проявляли наибольший интерес.

Упражнения в сравнении на материалах, к которым учащиеся проявляют наибольший интерес, наиболее благоприятное влияют на изменение показателей. Спустя некоторое время, но не менее месяца, руководители эксперимента повторяют как предварительный, так и главный эксперимент, причем сравнения начинаются на этот раз с наиболее интересного для учащихся материала (с позиции 1) и продолжаются затем в нисходящей последовательности (до позиции 5). Эффект упражнений, отражающий и на этот раз предполагаемую зависимость между индивидуальным отношением учащихся к объекту и результативностью их сравнений, отрицательно сказывается на результате работы с материалом, вызывающим наибольший интерес у детей.

Руководителей эксперимента, работавших в классах 7Б, 7В и в одной профессиональной школе (второй год обучения), особенно интересовал вопрос о том, в какой мере индивидуальная обращенность дебильного учащегося к объекту сравнения может быть «стабильной» и в дидактическом отношении рассчитываемой величиной.

Spengler характеризуя результаты эксперимента в классе 7А, приводит следующие данные. Учащиеся во время подготовки к главному эксперименту между ГЭ1 и ГЭ2 (разница во времени 7 нед) оказываются в состоянии определять последовательность в изменениях степени их интереса к сравниваемому объекту.

В крайних показателях, отражающих интерес учащихся к сравниваемому объекту (позиции 1 и 5), зарегистрировано 78% стабильных величин. Позиции 2, 3 и 4 объединяют 35% стабильных и 65% нестабильных показателей.

Подводя итоги, можно сказать следующее. Учащиеся экспериментального класса 7А в крайних ситуациях — в глубокой заинтересованности в сравниваемом объекте или в резком его отрицании — проявляют определенную стабильность, которая имеет неэпизодический характер. К аналогичным выводам приходят Peiker и Zinkeisen, проводившие эксперименты в профессиональном классе вспомогательной школы (второй год обучения). Schrade не обнаружил каких-либо признаков стабильности у учащихся 7Б класса в одной вспомогательной школе.

Таким образом, мы уже можем определить возможности и границы, в пределах которых (в существующих ныне условиях обучения и воспитания во вспомогатель-

Таблица 18. Признаки, выявленные в ходе сравнительной деятельности при проведении первого главного эксперимента в классе 4Б

Имя	Признаки, выявленные в сравнении в различных условиях (позициях)														
	П. 5			П. 4			П. 3			П. 2			П. 1		
	ОП	НП	С	ОП	НП	С	ОП	НП	С	ОП	НП	С	ОП	НП	С
1. Гельмут	4	3	7	4	6	10	6	6	12	5	6	11	5	6	11
2. Петер	3	1	4	6	4	10	7	3	10	9	3	12	7	5	12
3. Вольф Г.	6	3	9	6	4	10	7	4	11	8	7	15	8	5	13
4. Вольф К.	5	5	10	9	6	15	7	8	15	9	6	15	9	7	16
5. Рейнер	5	5	10	9	4	13	8	7	15	6	8	14	9	6	19
6. Клаус	6	4	10	7	5	12	7	7	14	8	7	15	9	6	15
7. Дитер	4	6	10	5	5	10	9	5	14	9	6	15	10	9	19
8. Детлев	5	6	11	6	6	12	6	7	13	6	6	12	10	5	15
9. Роланд	5	3	8	9	4	13	8	8	16	9	6	15	10	8	18
10. Марлиз	4	5	9	5	7	12	8	4	12	7	6	13	9	5	14
11. Марко	6	3	8	6	4	10	7	7	14	8	7	15	10	8	18
12. Ангела	6	2	8	7	5	12	6	4	10	8	6	14	8	4	12
13. Ивонна	36	6	9	4	5		7	6	13	7	6	13	9	4	13
14. Анита	1	2	3	4	5	9	8	4	12	7	4	11	6	3	9
Общая сумма			117			157			181			190			200
			8,4			11,2			12,9			13,6			14,3

Обозначения: П — позиция (степень эмоциональной заинтересованности); ОП — одинаковые признаки; НП — неодинаковые признаки; С — сумма.

ных школах ГДР) учитель может рассматривать индивидуальное отношение дебильного ребенка к объекту как некую планируемую величину, определяющую эффективность дифференцирующих действий учащихся.

Педагогические эксперименты с учащимися 4-го класса (из потока Б вспомогательной школы) подтверждают зависимость показателей в сравнении от субъективного отношения умственно отсталого ученика к сравниваемым объектам.

После предварительных и главных экспериментов, уже описанных нами, дополнительный эксперимент должен показать возможные пути влияния на «способность к обобщению» у дебильных учащихся путем воздействия

Таблица 19. **Признаки, выявленные в ходе сравнительной деятельности учащихся при проведении второго главного эксперимента в классе 4Б**

Имя	Признаки, выявленные в различных положениях (позициях)														
	П. 1			П. 2			П. 3			П. 4			П. 5		
	ОП	НП	С	ОП	НП	С	ОП	НП	С	ОП	НП	С	ОП	НП	С
1. Гельмут	8	6	14	8	8	16	8	6	14	8	6	14	6	7	11
2. Петер	7	6	13	11	7	18	9	8	17	6	5	11	7	4	13
3. Вольф Г.	9	7	16	9	8	17	9	4	13	8	6	14	8	5	13
4. Вольф К.	9	7	16	11	6	17	7	8	15	8	8	16	7	5	12
5. Рейнер	12	7	19	7	6	13	9	7	16	10	6	16	9	8	17
6. Клаус	9	7	16	9	5	14	9	5	14	9	6	15	10	5	15
7. Дитер	8	6	14	10	6	16	9	6	15	8	6	14	9	5	14
8. Детлев	10	6	16	10	6	16	10	7	17	10	4	14	9	7	16
9. Роланд	9	6	15	9	6	15	8	6	14	8	5	13	9	6	15
10. Марлис	9	6	15	11	6	17	6	6	12	8	5	13	8	3	11
11. Маргот	12	7	19	9	7	16	7	6	13	7	5	12	7	5	12
12. Ивонна	8	6	14	8	6	14	9	4	13	7	7	14	8	5	13
13. Ангела	9	4	13	7	6	13	7	6	13	6	6	12	7	5	12
14. Анита	8	6	14	10	5	15	6	3	9	7	3	11	9	4	13
Общая сумма	214			217			195			189			189		
	15,3			15,5			13,9			13,5			13,5		

на их субъективное отношение к сравниваемому материалу.

Табл. 18 и 19 показывают, сколько сравниваемых признаков (одинаковое, неодинаковое, сумма) могут анализировать и систезировать учащиеся вспомогательного класса 4Б в первом и втором главных экспериментах в зависимости от различной степени заинтересованности объектом.

На рис. 20 представлен рост средних показателей, отражающих уровень сравнительных действий учащихся экспериментального класса на объектах, которыми они интересуются в различной мере.

В условиях как первого главного эксперимента (когда результаты сравнительной деятельности на предварительном опыте возрастают), так и второго (когда результаты тренировочных упражнений противоречат показателям сравнительной деятельности учащихся на

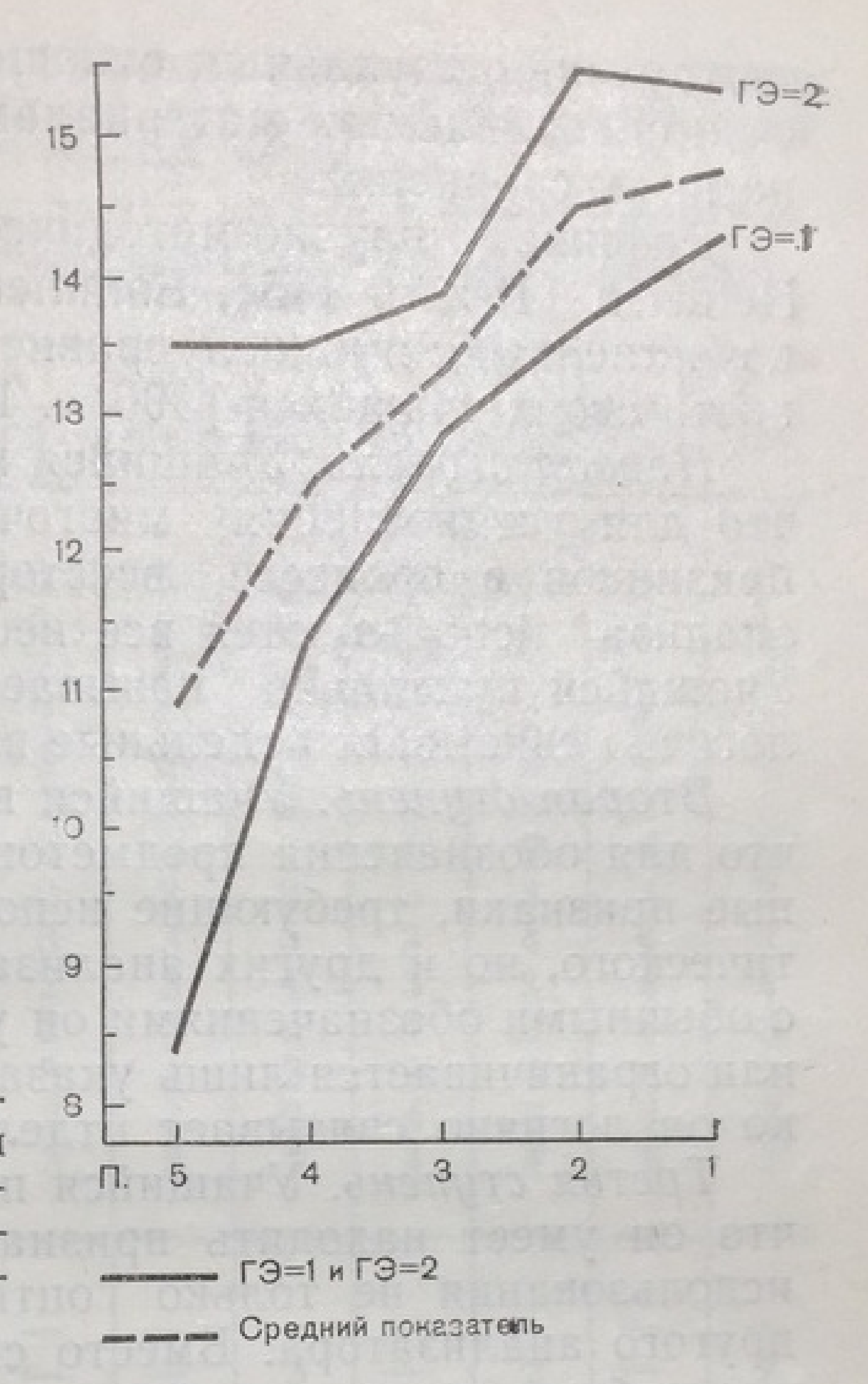


Рис. 20. Изменение средних показателей сравнения в первом (ГЭ-1) и втором (ГЭ-2) главных экспериментах. Прерывистая кривая — средний показатель.

предпочитаемых ими объектах) показатели в сравнении возрастают в том случае, когда они достигаются на объектах, к которым дети настроены положительно в эмоциональном и рациональном плане. Совершенно ясно, что средние данные, отражающие показатели в сравнении, различаются в результатах первого главного эксперимента более четко, чем второго главного эксперимента. «Мыслимая средняя линия развития», теоретически исключающая влияние упражнений, позволяет сделать вывод о наличии связи между субъективным отношением учащихся класса 4Б к сравниваемому объекту и их показателями в сравнении.

Изучая работу учащихся экспериментального класса 7А, Spengler указывает на положительное воздействие индивидуальной заинтересованности детей объектом на успешность выполнения сравнений. К подобным же выводам приходят Peiker, Zinkeisen, а отчасти и Schrade.

Изучив количественные показатели, руководители эксперимента пытаются наметить связи, существующие

между индивидуальным отношением дебильных учащихся к сравниваемым материалам и качественными сторонами их сравнений.

Развивая научно-методические выводы, Schmidt и Heidrich [184, с. 115], Sommerfeld устанавливают пять качественных ступеней сравнения в реальной деятельности своих учащихся [196, с. 12].

Первая ступень. Учащийся понял задачу. Это значит, что для установления многочисленных сравниваемых признаков в процессе всестороннего рассмотрения и анализа используются все необходимые анализаторы. Учащийся правильно называет выявленные признаки, логично связывает отдельные высказывания.

Вторая ступень. Учащийся понял задачу. Это значит, что для обозначения предметов он называет существенные признаки, требующие использования не только оптического, но и других анализаторов. При этом наряду с обычными обозначениями он употребляет и ошибочные или ограничивается лишь указанием на признаки. Однако он логично связывает отдельные высказывания.

Третья ступень. Учащийся понял задачу. Это значит, что он умеет находить признаки, требующие от него использования не только оптического, но и какого-то другого анализатора. Вместо специальных терминов он употребляет неточные обозначения или лишь указывает на признаки. При нахождении признаков отмечается импульсивный характер его действий.

Пятая ступень. Учащийся не понял своей задачи. Это значит, что он воспринимает признаки лишь оптически, вследствие чего он замечает в объектах лишь отдельные элементы, оставляя существенные части без внимания и не связывая логически обнаруженные им признаки. Вместо специальных терминов употребляет ошибочные выражения или указывает на признаки.

Пятая ступень. Учащийся не понял свой задачи. Это значит, что он употребляет выражения, не относящиеся к данным признакам, или приписывает те или иные признаки лишь одному объекту.

В табл. 20 показаны качественные ступени, которых достигли учащиеся экспериментального класса 4Б во время первого и второго опыта.

Независимо от последовательности, в которой сравниваемые материалы предлагаются учащимся для анализа, т. е. независимо от возрастающего навыка, уча-

Таблица 20. **Качественные ступени, которых достигли учащиеся вспомогательной школы класса 4Б во время первого и второго главных экспериментов**

Имя	Качественные ступени, достигнутые учащимися в различных положениях									
	П. 1		П. 2		П. 3		П. 4		П. 5	
	ГЭ1	ГЭ2	ГЭ1	ГЭ2	ГЭ1	ГЭ2	ГЭ1	ГЭ2	ГЭ1	ГЭ2
1. Гельмут	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4
2. Петер	3	3	3	2	4	2	2	4	5	4
3. Вольф Г.	3	2	3	2	4	3	4	3	4	4
4. Вольф К.	3	2	3	2	3	3	3	2	4	3
5. Рейнер	3	1	3	3	3	2	3	2	4	2
6. Клаус	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3
7. Дитер	2	3	3	2	3	3	4	3	4	3
8. Детлев	3	2	3	2	3	2	3	3	4	2
9. Роланд	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3
10. Марлиз	3	3	3	2	3	4	3	3	4	4
11. Маргот	2	1	3	2	3	3	4	3	4	3
12. Ангела	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4
13. Ивонна	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3
14. Анита	4	3	4	3	3	4	4	4	5	3
Сумма 1	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—
Сумма 2	2	4	—	—	—	3	—	2	—	2
Сумма 3	10	18	12	7	11	9	7	8	—	7
Сумма 4	2	—	2	7	3	2	7	4	12	5
Сумма 5	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—

щиеся класса 4Б вспомогательной школы проводят сравнение качественно лучше на объектах, с которыми у них устанавливается положительная внутренняя связь.

Различные показатели учащихся в сравнении характеризуют их общий интеллектуальный уровень. Диагностический аспект проблемы не является предметом рассмотрения в настоящей работе. Его нельзя упускать из виду при дифференциации учащихся вспомогательных школ и при разработке процедуры отбора детей, нуждающихся в помощи таких учреждений.

Особым качественным показателем слабоумных учащихся в сравнении Зоммерфельд считает заметное повышение у них способности к обобщению.

Вслед за Gullasch и Lompscher она вводит три ступени, определяющие уровень этой способности:

Первая ступень — отсутствие у детей способности к обобщению. «У детей отсутствует способность к обобщению в том случае, если они не в состоянии из большого числа признаков у двух предметов выявить общие и существенные. Они ставят в один ряд существенные и несущественные признаки» [196, с. 14].

Вторая ступень — частичная способность к обобщению. «Учащийся понял задание. При этом он обнаруживает часть существенных для обобщения признаков, но употребляет неточные выражения или определяет признаки, указывая на них пальцем» [196, с. 14].

Третья ступень — полная способность к обобщению. «Учащийся понял задание. Он в состоянии из большого количества признаков у двух сравниваемых предметов выявлять существенные. Наряду со специальными обозначениями он может употребить ошибочные выражения или определять тот или иной признак, указывая на него пальцем» [196, с. 14].

Учащиеся выбирают из сравниваемых материалов предмет, при описании которого они могут путем сравнения перейти к словесному описанию его общих свойств. Сравниваемые материалы располагаются не в определенной последовательности (как в первом и втором главных экспериментах), а предлагаются каждому ученику в случайном порядке.

Когда, как описано выше, сравнение осуществлялось на «интересном» материале, 8 учащихся достигли ступени «полной способности к обобщению» и только 2 не достигли ни одной из них. Если же проводились сравнения на материалах, к которым у дебильных учащихся не было положительного эмоционального отношения, то такие умственные действия давались им с трудом (табл. 21).

Очевидно, что при осуществлении сложного умственного анализа и синтеза типа обобщения на конкретной чувственной основе положительные связи слабоумного ребенка с объектами и явлениями играют значительную роль. Об этом говорят также Spengler и Zinkeisen.

Описанные выше педагогические эксперименты, результаты которых здесь обобщаются, позволяют сформулировать некоторые дидактические выводы. Эти выводы, рассматриваемые под углом зрения «отношения дебильного учащегося к объекту», регулируют деятельность педагога вспомогательной школы в тех ситуациях, когда

Таблица 21. Ступени, определяющие способность учащихся класса 4Б вспомогательной школы к сравнению материалов, к которым они относятся по-разному

Имя	Уровень, достигнутый учащимися в различных положениях				
	П. 1	П. 2	П. 3	П. 4	П. 5
1. Гельмут	2	2	1	1	0
2. Петер	2	2	1	1	0
3. Вольф Г.	2	2	0	1	0
4. Вольф К.	2	2	0	0	1
5. Рейнер	2	0	1	0	0
6. Клаус	2	0	0	0	0
7. Дитер	1	0	0	0	0
8. Детлев	2	2	1	0	1
9. Роланд	0	0	0	0	0
10. Марлиз	1	1	0	0	1
11. Маргот	1	1	0	1	1
12. Ангела	1	1	1	0	0
13. Ивонна	2	1	1	0	0
14. Анита	0	0	0	0	0
Сумма 0	2	5	8	11	10
Сумма 1	4	4	6	3	4
Сумма 2	8	5	—	—	—

он применяет сравнение как метод познания, а процесс сравнения как способ умственной тренировки дебильных детей на анализ и синтез.

1. Если учитель вспомогательной школы требует от своих учеников значительных результатов в сравнении, он должен упражнять их на таких материалах, к которым они проявляют глубокий внутренний интерес.

2. Систематическая тренировка аналитико-синтетической деятельности у дебильных детей методом сравнения должна развивать у них стремление к познанию. Это позволит им постепенно и эффективно осуществлять сравнения и на неинтересных для них объектах.

3. В процессе многосторонней, эмоциональной и продуктивной аналитико-синтетической деятельности в форме сравнения учитель должен развивать у дебильных детей внутреннюю связь со сравниваемыми объектами, которые они в соответствии с поставленными перед ними образовательными и воспитательными целями должны усвоить, постигнув их внешнюю и внутренюю сущность.

3.5.4. Мотивация как дидактический метод

Установив, в какой мере внутреннее отношение дебильного учащегося к объекту сравнения может быть использовано как педагогический прием, мы должны задать вопрос о том, при каких условиях учителю вспомогательной школы следует рекомендовать мотивацию аналитической и синтетической деятельности его учеников в формах сравнения с тем, чтобы эта деятельность протекала желательным образом и в ожидаемой динамике.

По Suhrweier, мотивы представляют собой «осознанные импульсы к действию. Они относятся к категории побудительных и регулирующих процессов и отражают отношение личности к окружающего его общественной действительности» [209, с. 83].

Розенфельд в своей книге «Теория и практика учебной мотивации», следуя Corell и Roth, особо выделяет первичные и вторичные мотивы.

Эти авторы понимают под «первичными мотивами» такое «состояние, при котором индивидуум становится активным ради самой активности», а под «вторичными мотивами» — такое «состояние индивидуума, при котором он становится активным для того, чтобы благодаря этой активности достичь чего-либо, что искусственно или произвольно соотнесено с этой активностью».

Совершенно очевидно, что Rosenfeld, обосновывая категорию мотивации, исходит из этого определения и с точки зрения педагогической и психологической постановки вопроса разбивает возможные мотивы на [169, с. 111]:

А. I. Мотивы, не преследующие никакой цели: учеба как самоцель (жажда деятельности, удовольствие, доставляемое самим процессом учебы, развлечение, напряжение, удивление, прелесть новизны, удовольствие от нахождения разгадки той или иной проблемы).

Б. Целенаправленные мотивы:

II. Учеба, преследующая цель получения личной выгоды.

III. Учеба из социальных побуждений.

IV. Учеба ради достижения успеха и из стремления избежать неудачи.

V. Учеба под давлением и принуждением.

VI. Учеба по велению совести.

VII. Учеба из соображений чисто практических, жизненных интересов.

VIII. Учеба на основе общественных потребностей.

Описанную выше дидактическую проблему изучают в сходных условиях Wodzinski (в классах 4Б) [224], Teichert (в классах 4А) [212], Bergmann (в классах 6Б) [21] и Franz (в классах 7Б).

Поскольку задача заключается в том, чтобы учащиеся экспериментальных классов проводили сравнение по 5 различным мотивам, каждой группе испытуемых требуется 5 сопоставимых между собой материалов, которые должны отвечать следующим общим условиям:

1. Содержание сравниваемых материалов должно соответствовать интеллектуальному уровню дебильных учащихся и вытекать из содержания учебного плана.

2. Одинаковые и неодинаковые признаки должны быть представлены в материалах в таком количестве, чтобы положительные изменения показателей были заметны и могли быть реализованы.

3. Сравниваемые материалы должны представлять учащимся соответствующих экспериментальных классов примерно одинаковые возможности для сравнения (с отклонением в 10%).

4. Сравниваемые материалы должны быть по всем параметрам мотивации взаимозаменяемыми.

В ходе предварительного изучения в каждом экспериментальном классе необходимо убедиться в наличии указанных выше качеств в сравниваемых материалах.

В ходе исследования руководители эксперимента предлагают своим классам материал по одному из указанных ниже мотивов:

А. Экспериментальный материал и сравнительная деятельность образуют основу для анализа и синтеза. Сравнение происходит как «самоцель», как выражение «удовольствия от самого процесса» сравнения (I).

Б. Применяемое сравнение включается в более широкое учебное задание. Оно рассматривается как средство для достижения поставленной цели, как средство разрешения того или иного учебного задания (VII).

В. Сравнение служит достижению конкретной количественной цели, когда заранее указывается число признаков, которые должны быть обнаружены учащимися в сравниваемых объектах.

9—1582

Г. Сравнение включено в ситуацию соревнования (IV).

Д. Сравнительная деятельность подчинена более общему заданию и в то же время обусловлена количественной установкой (комбинация Б и В).

Одному 2-му и одному 3-му экспериментальным классам, которые находятся примерно на одинаковом уровне в смысле успеваемости, были предложены — в соответствии с описанной выше мотивацией — другие, «замененные» материальные объекты. Это должно было выявить возможную связь показателей учащихся в сравнении с определенными объектами.

Результаты исследования в 4-х классах вспомогательных школ из потока А были представлены Teichert.

В качестве сравниваемых материалов руководитель эксперимента пользовался специально изготовленными рисунками по темам:

M1 — езда на мотороллере — езда на санках.
M2 — трактор и лошадь тянут плуг.
M3 — автомашина перед светофором.
M4 — регулировщик на уличном перекрестке.
M5 — строительство кирпичного и крупнопанельного домов.

Материал отвечал требуемым общим условиям, в частности, он характеризовался примерно одинаковым количеством сравниваемых элементов.

В трех экспериментальных классах, занимавшихся по трем разным вариантам, проводился главный опыт. Результаты этих экспериментов по трем вариантам суммируются в табл. 22, 23 и 24.

В табл. 25 суммированы итоги трех вариантов проведенного эксперимента в зависимости от вида моти-

Таблица 22. **Показатели операций сравнения в 1-х классах по пяти видам мотивации**

Мотив	Материал	Оптимальный для 14 учеников показатель	Обнаруженные признаки	Относительный показатель
А	M1	112	40	26,8
Б	M2	112	87	77,4
В	M3	112	100	89,2
Г	M4	112	104	92,8
Д	M5	112	105	93,8

Таблица 23. **Показатели операций сравнения во 2-м экспериментальном классе по пяти видам мотивации**

Мотив	Материал	Оптимальный показатель для 15 учеников	Обнаруженные признаки	Относительный показатель, %
А	M1	120	45	37,5
Б	M2	120	65	52,1
В	M3	120	102	85,0
Г	M4	120	106	88,3
Д	M5	120	112	93,3

Таблица 24. **Показатели операций сравнения в 3-м экспериментальном классе по трем видам мотивации**

Мотив	Материал	Оптимальный показатель для 12 учеников	Обнаруженные признаки	Относительный показатель, %
А	M5	96	34	35,4
Б	M1	96	50	52,1
В	M4	96	79	82,3
Г	M2	96	86	89,6
Д	M3	96	88	91,7

Таблица 25. **Показатели операций сравнения учащихся классов 4А и 6Б по пяти видам мотивации**

Мотив	Материал	Оптимальный показатель для 41 ученика	Обнаруженные признаки	Относительный показатель (%)	Относительный показатель в классе 6 Б, %
А	M1,4,5	328	109	33,2	45,0
Б	M2,3,1	328	202	61,6	61,1
В	M3,5,4	328	281	86,3	84,5
Г	M4,1,2	328	296	90,2	89,5
Д	M5,2,3	328	305	93,0	88,5

вации. Так как Bergmann, работавший с учащимися класса 6Б, пришел к аналогичным результатам; его данные были включены в табл. 25 под рубрикой «Относительный показатель». Рис. 21 наглядно иллюстрирует результат эксперимента.

Данные, полученные Wodzinski и Franz, не противо-



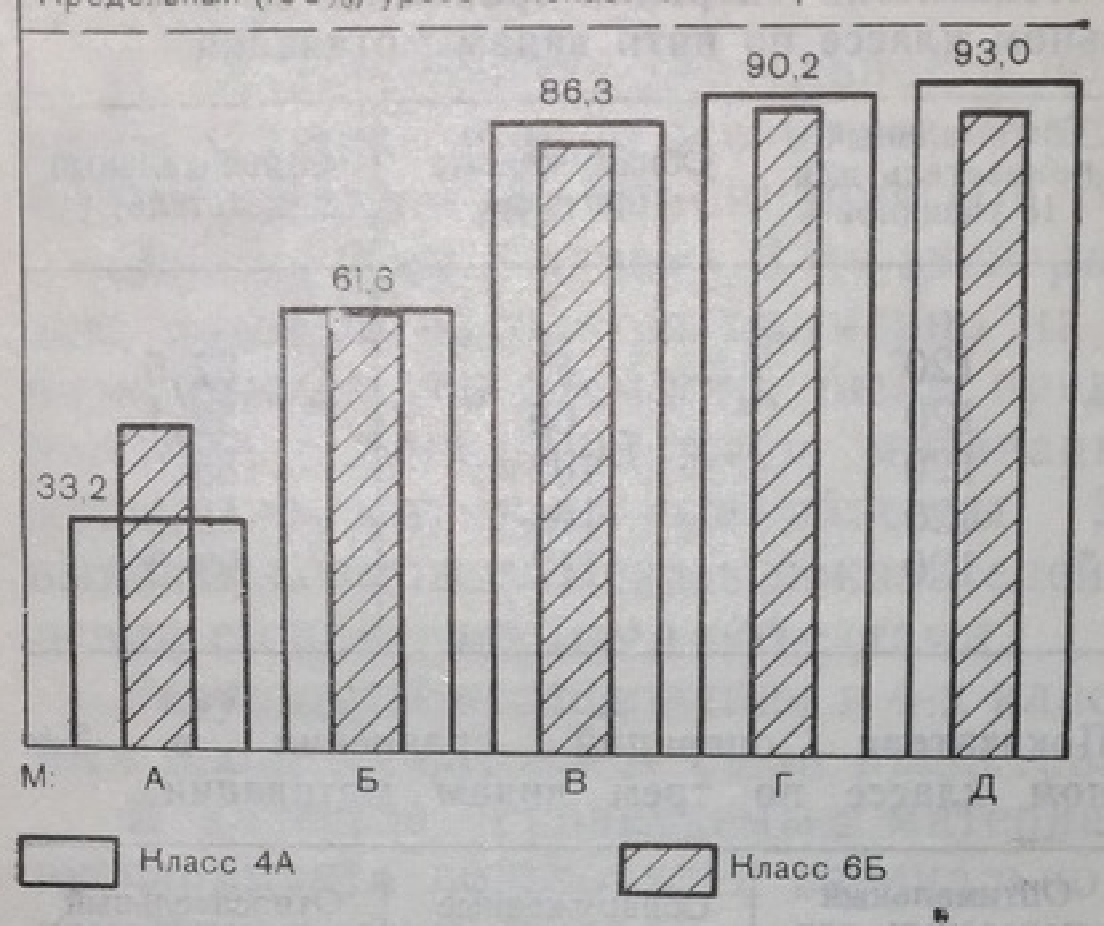


Рис. 21. Результаты сравнения у учащихся вспомогательных школ в классах 4А и 6Б при пяти различных видах мотивации (М).

речат описанным фактам. Учащиеся классов 7А, показавшие относительный результат в 87,9%, предпочитают комбинацию мотивов Д, т. е. «соревнование», где они добиваются наибольших успехов. Учащиеся классов 4Б, у которых относительный показатель составляет 72,7%, предпочитают ситуацию В, предусматривающую «количественное задание».

Анализируя приведенные выше результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Умственно отсталые учащиеся младших и старших классов в системе вспомогательного обучения в существующих ныне дидактических условиях не проявляют какой-либо инициативы в интеллектуальной сфере, которую можно развивать путем стимулирования у них «склонности к сравнению».

2. Незначительное стимулирующее воздействие оказывает на детей рационально понятая ими связь между сравнением и его конечным результатом, заключающимся в выполнении конкретного учебного задания. Дебильный учащийся в соответствии со своими особенностями не проявляет в своих действиях какой-либо высокой «сознательности», которая придала бы его умственным действиям необходимую динамику.

3. Сравнительную деятельность дебильного учащегося стимулируют все те мотивы, которые наглядно показывают противоречие между его собственной дееспособностью и предъявляемыми ему требованиями. Это

имеет место особенно в тех случаях, когда преодоление указанного противоречия связано с какими-то социальными требованиями.

Если учитель вспомогательной школы хочет теми или иными мотивами, путем использования «осознанного отношения» дебильных учащихся к сравнению стимулировать у них умственный анализ, то ему следует рекомендовать дидактическое построение таких ситуаций, которые походили бы на выдвинутые нами виды мотивации В (количественное задание) или Г (сравнения, обусловленные ситуациями социального характера).

3.5.5. Оценка действия как дидактический прием

Clauss и Hiebsch, изучающие проблему обучения с позиций психологии и ссылающиеся, в частности, на экспериментальные исследования Hurlock [30, с. 323], подчеркивают общий вывод педагогической науки о том, что поощрение положительных действий может повышать как дееспособность человека, так и результаты его деятельности.

Значительным положительным моментом обучения по программам, обоснованного с точки зрения кибернетики, является психическая активация заложенных в человеке возможностей путем постоянной и немедленной обратной связи (повышение результативности благодаря эффекту усиления).

Не подлежит никакому сомнению, что такие связи существуют и в учебном процессе с умственно отсталыми детьми.

В свете изложенных в этой работе идей представляют интерес следующие специальные вопросы:

1. Является ли сравнение для умственно отсталого учащегося таким учебным действием, которое можно развивать и дидактически регулировать путем стимулирования?

2. Какие методы поощрения, возможные и принятые в школьной педагогике, стимулируют сравнительную деятельность дебильных учащихся наиболее эффективным образом?

Этими проблемами занимались, пользуясь сходными методами, Ahrendt [2] и Woitzik [225], которые работали с учащимися классов 4/5А и 7А.

Руководители эксперимента изготовили четыре пары сравниваемого материала — четыре парных рисунка, отвечающих следующим условиям:

1) их содержание соответствовало умственному уровню и общим склонностям, проявляемым учащимися данной возрастной группы, но не являлось учебным пособием, изучаемым в текущей четверти;

2) сравниваемые материалы содержали достаточно много различных признаков, вследствие чего стало объективно возможным и доказуемым повышение результативности после поощрения;

3) сравниваемые парные материалы, используемые во время одного научного эксперимента, объективно и субъективно предоставляли учащимся примерно одинаковые возможности. Условия проведения эксперимента были созданы и проверены во время предварительных опытов.

Во время главного эксперимента четыре сравниваемых парных объекта, объективно и субъективно гарантирующих учащимся одинаковые возможности, применялись для проверки воздействия поощрения на эффективность сравнения. В ходе экспериментально организованного занятия сравнительная деятельность дебильного учащегося оценивалась в форме: 1) выставления отметки; 2) похвалы; 3) оценки по пунктам; 4) указания на скорое достижение цели (сокращенно: «указание цели»).

В 7-м классе одной вспомогательной школы в Берлине Woitzik в дополнительном эксперименте оценивала результаты сравнения по типу обратной связи в кибернетических системах.

Сначала учащиеся производили сравнение на элементе А первой пары сравниваемых материалов без выставления каких-либо оценок во время эксперимента. Конечный результат первого эксперимента оценивался «отметкой». Последующее сравнение на элементе Б сравниваемых парных материалов происходило под впечатлением предшествующей оценки.

Точно таким же образом поступали и с другими парами сравниваемого материала. Руководители эксперимента оценивали результаты первого сравнения устной похвалой или указанием на достижение цели.

В контрольных классах учащимся на основе таких методов были предложены другие материальные объек-

ты с целью выявить возможную связь специфических результатов сравнения со спецификой объекта сравнения[1].

В 7-х классах потока А вспомогательных школ общий процесс протекал таким образом, как описано ниже.

а. Так как во время предварительных опытов возможности для действий сравнения учащихся на парных материалах оказываются приблизительно одинаковыми, главный опыт в экспериментальном классе проходит по следующему плану:

Вид поощрения	Сравниваемые пары А	Сравниваемые пары Б
1. Указание цели	1А. Сев	1Б. Перекресток
2. Похвала	2А. Гараж	2Б. Урожай зерна
3. Оценка по пунктам	3А. Лес	3Б. Мост
4. «Отметка»	4А. Пахарь	4Б. Садовник
5. Оценка частичных результатов	5А. Мост	5Б. Перекресток

В соответствии с общей инструкцией о проведении эксперимента учащиеся контрольного класса проводят сравнение следующим образом:

Вид поощрения	Сравниваемая пара А	Сравниваемая пара Б
1. Указание цели	2А. Гараж	2Б Урожай зерна
2. Похвала	1А. Сев	1Б. Перекресток
3. Оценка по пунктам	4А Пахарь	4Б. Садовник
4. «Отметка»	3А. Лес	3Б. Мост

б. Виды поощрения определяются следующим образом:

[1] Учащиеся повышают показатели в сравнении, которые рассматриваются как положительный сдвиг за период между предварительным опытом (без оценки) и главным экспериментом с элементом А (также без оценки). Это повышение объясняется результатами упражнений. Руководители эксперимента в своих рассчетах переносят «обусловленный упражнениями фактор повышения показателей» на элемент Б в экспериментах, проводимых с оценкой показателей. Первоначальные показатели, полученные на основе предварительного опыта и рассматриваемые как исходные данные, возрастают на величину фактора повышения, обусловленного результатами упражнения, и становятся «нивелированными данными», исходя из которых, абсолютно и относительно определяется повышение показателей путем оценки действий сравнения.

1. В основу «отметок» положены строго очерченные показатели в сравнении. «Отметка» выставляется по установленной «шкале».

Число признаков	0—4	5—10	11—15	16—19	20 и более
«Отметка»	1	2	3	4	5

2. Руководитель эксперимента высказывает похвалу, отмечая три основных момента:

— личное удовлетворение по поводу успеха ученика;

— обоснование похвалы;

— уверенность, что ученик добьется еще больших результатов.

3. Оценка по пунктам также касается реальных показателей учащихся в действиях сравнения. В представленном виде она конкретизирует и уточняет оценки путем выставления отметок и увеличения оценочных градаций.

Число признаков	1—3	4—6	7—9	10—12	13—15	16—18	19—21	22—24	25—27	28 и более
Число пунктов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. При указании цели называется реально достигнутый результат проведенного сравнения, а также возможное «допустимое» наивысшее число сравнений, соответствующее интеллектуальным возможностям умственно отсталого ученика.

5. «Немедленное подтверждение частичных результатов» по типу обратной связи происходит посредством условного сигнала. Если ученик обнаружил искомый элемент (при нахождении общих и различных признаков), то руководитель эксперимента кладет на свой стол пластиковый шарик.

В описанных выше условиях учащиеся экспериментальных и контрольных классов $7А_1$ (15 учеников) и $7А_2$ (15 учеников) добиваются, как это явствует из табл. 26, изменения своих показателей в сравнении при различных методах оценки их результатов.

Таблица 26. **Относительное повышение показателей учащихся в действиях на сравнения в классах $7A_1$ и $7A_2$ при различных методах оценки результатов**

Метод оценки	Повышение (в %) от приближенных данных		
	7А	7А	среднее арифметическое
«Отметки»	40,9	30,4	25,65
Постановка цели	21,0	18,2	19,60
Оценка по пунктам	17,2	12,1	14,65
Похвала	12,3	11,1	11,20
Немедленное подтверждение результатов	44,5	—	—

Как показывают данные табл. 27, Ahrendt, применяя в принципе аналогичный метод, добивается со своими учениками из классов 4А и 5А относительного повышения показателей при различных методах оценки их результатов. Рис. 22 наглядно показывает результаты всех экспериментов.

Итоги проведенных исследований показывают, в какой мере и в каких условиях учитель вспомогательной школы может применять выставление оценок за достигнутые показатели в действиях слабоумных учащихся как дидактический метод.

1. Сравнительную деятельность дебильных учащихся можно стимулировать всеми известными школьной педагогике методами поощрения.

2. Менее однозначным представляется решение вопроса о том, какой метод является наиболее эффективным в повышении показателей у дебильных учащихся в действиях сравнения.

Таблица 27. **Относительное повышение показателей учащихся в действиях на сравнения в классах 4А (15 учеников) и 5А (12 учеников) при различных методах оценки их результатов**

Метод оценки	Повышение (в %) от приближенных данных		
	4А	5А	среднее арифметическое
«Отметка»	36,6	28,8	33,13
Похвала	27,9	26,8	27,37
Оценка по пунктам	20,3	24,1	21,99
Постановка цели	14,4	20,1	16,98

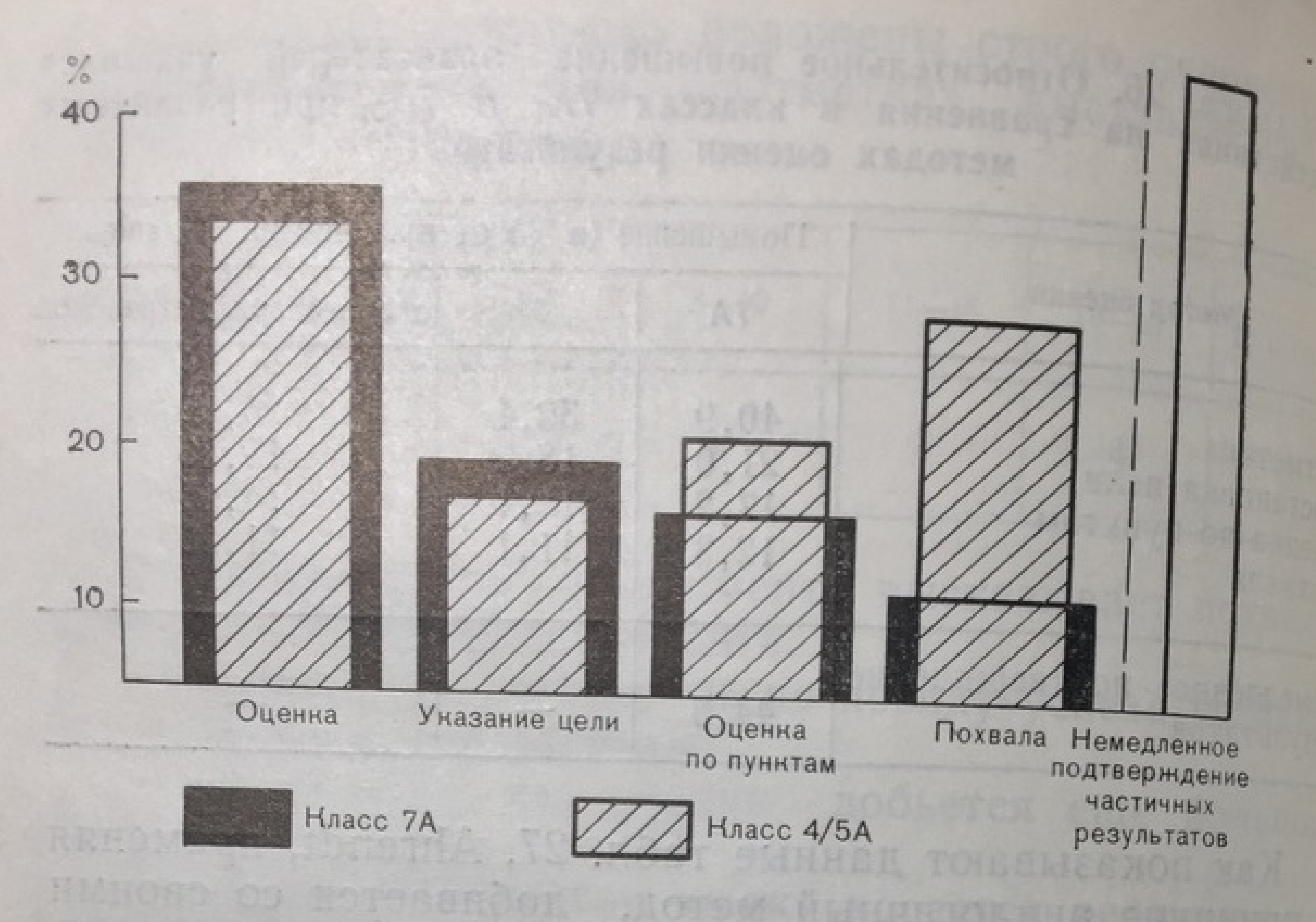


Рис. 22. Относительное повышение результатов сравнения в классах 7А и 4/5А.

Создается впечатление, что наиболее эффективными методами могут быть те из них, которые в том или ином классе хорошо известны, часто применяются и имеют свои «традиции». Такие методы субъективно воспринимаются дебильными учащимися как подтверждение их способностей или как указание на противоречие между их индивидуальными данными и возможными оптимальными показателями. Поэтому эффективность отдельных методов, по которым дается оценка результатов сравнительной деятельности учащихся, может быть в зависимости от класса различной. Немедленное подтверждение частичных результатов с помощью «эффекта усиления» благоприятно сказывается на результатах сравнения.

При анализе изменений показателей учащихся из экспериментальных и контрольных классов руководители эксперимента столкнулись с таким явлением, когда дебильные учащиеся совершенно индивидуально и по-разному реагировали на различные методы оценки их успеваемости. Так, например, Woitzik [225, с. 19], работавший в экспериментальном классе $7А_1$, отмечает, что отдельные учащиеся при одних методах оценки показывают чрезвычайно низкие результаты и реагируют лишь на немногие из них, при других — добиваются вы-

соких результатов, а при третьих — ведут себя совершенно пассивно.

Фамилия	Низкие показатели при	Хорошая реакция при
Цигенхаген	УЦ, похвале, оценке по пунктам	«Отметке»
Миколачек	УЦ, похвале, «отметке»	Оценке по пунктам
Феллинг	УЦ, оценке по пунктам	«Отметке», похвале
Марон	УЦ, похвале, оценке по пунктам	«Отметке», УЦ
Цимкендорф	УЦ, оценке по пунктам	«Отметке», похвале
Палоцки	УЦ, похвале	«Отметке», оценке по пунктам
Бёниг	Похвале	«Отметке», оценке по пунктам, УЦ
Шраде	УЦ	«Отметке», похвале, оценке по пунктам

Ahrendt, опираясь на показатели учащихся ее экспериментального класса 4А, приводит «схему реакции учащихся на варианты оценки успеваемости».

Схема, изображающая реакцию каждого учащегося, лучше, чем общие количественные данные, ориентирует педагога относительно конкретной обстановки в классе, восприимчивости отдельных групп и учащихся к различным формам поощрения.

В экспериментальном классе 4А из 15 учеников 10 повысили свои показатели в действиях сравнения при методе оценки «похвала», «оценка по пунктам», 8 учеников (из 15) — при оценке «указание цели» и только 5 (из 15) — при выставлении «отметок» (табл. 28).

Некоторые ученики повысили свои показатели в сравнении по меньшей мере при трех вариантах поощрения. (Следует избегать применения с этими учащимися четвертого варианта, если задача заключается в достижении высоких результатов при значительных формальных трудностях). Другие ученики повысили свои показатели при двух вариантах поощрения, а часть учеников добились повышения успеваемости при одном методе поощрения.

В отношении «метода оценки показателей» как дидактического приема сохраняют свою силу общие дидактические требования, которые можно охарактеризовать как «принцип индивидуального подхода к каждому

Таблица 28. **Реакция учащихся на различные формы оценки результатов сравнения в классе 4А (по Арендт)**

Фамилия	Форма оценки			
	„отметка“	похвала	оценка по пунктам	Указание цели
1. Тельнер	/	O	/	/
2. Генрих	+	+	+	O
3. Мартенс	O	/	/	/
4. Хайн	+	+	/	O
5. Гинап	/	O	/	/
6. Ладвиг	+	/	/	/
7. Скиббе	O	/	/	+
8. Ланге	O	/	O	O
9. Флигнер	+	O	O	/
10. Шрёдер	+	+	O	O
11. Хитцеман	O	/	/	O
12. Кернике	O	/	+	O
13. Радлоф	O	O	/	O
14. Досс	O	O	O	/
15. Альбрехт	O	/	O	/
Суммы +	5	3	2	1
Суммы /	2	7	8	7
Суммы 0	8	5	5	7

Обозначения: + — повышение на 50% и более; / — повышение от 1 до 49%; O — отсутствие повышения.

учащемуся на основе работы с коллективом всего класса» (Klingberg) [93, с. 128] или как дидактическое правило, применимое к вспомогательной школе: «Индивидуализируй работу с коррективно-воспитательной целью!» Дидактические приемы способствуют повышению показателей дебильных учащихся в сравнении, если они учитывают конкретную ситуацию и конкретную личность с ее аномальными особенностями.

Но задача учителей вспомогательных школ состоит не только в «общем, гуманном стремлении улучшить образование и воспитание, больше помогать каждому ученику, но и в первую очередь в том, чтобы учащиеся усвоили определенную сумму знаний и умений, чтобы мотивы их действий, взгляды, интересы, поведение, убеждения и т. д. развивались в строго определенном направлении, ибо высокие результаты образования и воспитания, к достижению которых мы стремимся, являются необходимым условием дальнейшего развития

нашего общества, завершением развернутого строительства социализма» (Klein) [89, с. 143].

Учителя вспомогательных школ, работая в специфических общественных условиях, осуществляют коррективное образование и воспитание аномальных детей и достигают наибольшего успеха, когда применяют адекватные дидактические методы.

Изложенные выше исследования Ahrendt и Woitzik свидетельствуют о том, что эффективность дидактических методов зависит от степени адекватности и актуальности. Это дает учителю вспомогательной школы дополнительное право в пределах описанных возможностей и границ отдавать предпочтение тем методам, которые тесно связаны с жизнью, с будущим и, следовательно, служат целям современного воспитания и образования.

4. МЕТОД СРАВНЕНИЯ В ПЛАНЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

4.1. Метод сравнения в учебном плане вспомогательных школ

В настоящее время в ГДР процесс обучения и воспитания дебильных учащихся регулируется рядом официальных документов: «Учебным планом восьмилетней общеобразовательной политехнической вспомогательной школы» (1964) [110], «Директивой к учебному плану восьмилетней общеобразовательной политехнической вспомогательной школы от 1964 г.», вступившей в силу с 1 сентября 1972 г., а также новыми учебными планами для младших классов, которые с 1 сентября 1974 г. постоянно внедряются в учебный процесс.

Эти документы определяют содержание учебных предметов (знания, умения и навыки, поведение учащихся) в том или ином классе вспомогательной школы в определенное время.

В 1968 г. мы проанализировали учебный план для вспомогательных школ с точки зрения условий, сложившихся в ГДР в связи с созданием социалистической системы народного образования, а также с учетом излагаемой нами проблемы. Такой анализ является ныне актуальным и в то же время представляет общественный интерес, вследствие чего мы считаем целесообразным вновь остановиться на его некоторых результатах.

Как и другие авторы, мы установили, что учебный план для вспомогательных школ в историческом смысле изжил себя и уже не может служить основой обучения дебильных учащихся в период строительства социализма в ГДР [247, 252].

С целью усовершенствования этого плана мы внесли следующие предложения.

1. Для учащихся групп А, Б и В необходимо разработать особые планы, которые учитывали бы различную степень умственной отсталости детей, а исходя из уровня их умственного развития, определить приемлемую для них методику подачи учебного материала.

2. Учебные планы, точно определяющие объем и уро-

вень знаний и навыков учащихся, должны выполняться в установленное время.

3. Необходимо, чтобы учебный план закреплял те элементы педагогического воздействия, которые способствовали бы воспитанию учащихся вспомогательных школ в духе идей социализма.

4. Исходя из целей педагогического воспитания, определяемых законом о социалистическом образовании, учебный план должен включать основные дидактические установки для обучения во вспомогательных школах, поскольку в социалистическом обществе личность формируется под влиянием не только содержания урока, но и методов преподавания.

5. Учебный план должен определять виды и уровень умственной деятельности, которых можно последовательно добиваться от учащихся с пониженным интеллектом в отдельных звеньях системы вспомогательного обучения.

6. Наряду с регламентацией учебных предметов план должен определять формы и уровень внеклассной работы в системы социалистического обучения и воспитания, особенно в трудовом воспитании, включающем идеологически направленное образование и различные формы корригирующего воспитания.

Особое внимание мы уделяли требованиям, предъявляемым к умственной деятельности дебильных детей.

В 213 случаях речь шла о методе сравнения, который может быть применен в различных формах (см. Patzenhauer [157]).

1. Учителям вспомогательных школ рекомендуется сравнивать (С) определенные понятия при изложении учебного материала.

Арифметика, с. 5: «Путем сравнения и определения количества учеников подготавливают к пониманию количественных числительных».

Химия, с. 7: «Экспериментальное сравнение свойств железа, меди, цинка, олова, свинца, алюминия и благородных металлов».

2. Установление различий (Р) элементов учебного материала.

Примеры:

Химия, с. 2: «Различие физических и химических явлений».

Таблица 29. **Метод сравнения в учебном плане для вспомогательных школ** (1951—1964)

Предметы учебного плана	Сравнения, предусмотренные учебным планом в формах				
	П	С	Р	Д	всего
Немецкий язык	21	1	12	4	38
Математика	0	25	3	0	28
Физика	0	0	9	0	9
Химия	0	3	3	0	6
Биология	1	14	11	0	26
География	0	3	1	8	12
Труд	1	4	4	0	9
Садоводство	1	4	10	1	16
Рукоделие	0	0	0	0	0
Домоводство	0	0	1	0	1
Производственное обучение	2	25	4	0	31
История	7	7	5	2	21
Обществоведение	1	0	1	0	2
Рисование	2	0	7	1	10
Музыка					
Физкультура	0	0	0	0	0
Итого . . .	37	86	74	16	213

География, с. 13: «Различие между речным и морским портом».

3. Противопоставление (П) тех или иных явлений при изложении учебного материала.

Примеры:

Немецкий язык, с. 18: «Дни длинные, ночи короткие».

История, с. 4: «Учитель должен убедительно показать резкий контраст между нищетой рабов и роскошью рабовладельцев, противопоставить жизнь феодалов жизни крепостных».

4. Учебный план предусматривает и другие (Д) формы применения сравнений.

Примеры:

Немецкий язык, с. 41: «Мы думаем о детях, которые не могут жить так весело и счастливо, как мы».

Биология, с. 8: «Задание на развитие наблюдательности»; «Следы зверей на снегу».

В табл. 29 показано, какие виды сравнения и в каком объеме применялись на отдельных учебных предметах.

В учебном плане (1959—1964), который направляет процесс обучения во вспомогательной школе, метод сравнения рекомендуется в качестве испытанного средства познавательной деятельности, однако в нем в значительной мере упускается из виду то обстоятельство, что этот метод может играть важную роль *в систематическом развитии способности к анализу и синтезу у дебильных учеников.*

4.2. Метод сравнения как учебный предмет во вспомогательных школах

Учителя вспомогательных школ совместно с сотрудниками отдела реабилитационной педагогики и коммуникативных связей при Берлинском университете им. Гумбольдта в своих учебных экспериментах стремились выяснить:

1) можно ли научить слабоумного ученика сравнивать;

2) могут ли дебильные ученики усвоить «алгоритм сравнения».

Под алгоритмом мы, как и Meyer, понимаем «точно усваиваемое задание, которое определяет процесс, ведущий от исходных данных через множество ступенек к искомому результату» [139, с. 65].

Изданная в 1972 г. директива к учебному плану для вспомогательных школ (1964) почти во всех вступительных статьях к отдельным учебным предметам ориентирует учителя на постоянное развитие умственных способностей учащихся, в том числе и при помощи метода сравнения.

Благодаря этому директива предопределяет специфику учебной работы в социалистической школе. Эта директива [254] стимулирует многие виды теоретической и практической деятельности учителей вспомогательных школ в учебной и внеклассной работе, содействует повышению их профессиональной квалификации, рекомендует разработки планов учебного процесса, в большей мере учитывающих специфику обучения детей с ослабленным интеллектом.

Для подтверждения этого приведем некоторые выдержки из указанного документа.

10—1582

Немецкий язык [254, с. 15]: «Благодаря наблюдению и сравнению дети учатся формулировать мысли, возникшие в результате этих наблюдений и сравнений...»

Математика [254, с. 25]: «Необходимо постепенно развивать у детей способность четко различать простые тела, их размеры, поверхность и грани. Путем сравнения, оценки, зарисовок и расчетов подводить дебильных учащихся к осмыслению пространства и умению графически изображать пространственные отношения».

Физика [254, с. 31]: «Необходимо содействовать развитию у дебильных учащихся способности внимательно наблюдать и сравнивать предметы и явления, выделяя при этом их общие и отличительные признаки».

Биология [254, с. 47]: «В учебной практике вспомогательной школы необходимы наблюдения, исследования, опыты, а также сравнения, обсуждения, систематизация и оценка, которые должны способствовать активизации мышления и речи».

Садоводство [254, с. 92]: «Под руководством учителя учащиеся должны приобрести умение проводить наблюдения и несложные эксперименты, предусмотренные учебным планом. Они должны испытывать чувство радости, наблюдая и экспериментируя, все более уверенно постигая главное, упражняясь в сравнении, классификации и оценке явлений, а также используя приобретенные знания в своей работе».

Политехническое образование [254, с. 115—116]: «В процессе преподавания предмета ,,Введение в социалистическое производство'' следует применять самые различные методы наблюдения, сравнения, анализа и эксперимента, а также давать учащимся поручения, связанные с производственным трудом и имеющие практическое значение».

История [254, с. 138]: «История предоставляет возможность стимулировать у школьников стремление сравнивать, помогает им в усвоении учебного материала путем упражнений, повторения, систематизации полученных знаний в целенаправленном развитии их мышления и языка».

Рисование [254, с. 159]: «Каждое учебное занятие следует проводить таким образом, чтобы в процессе изучения объектов, их свойств и признаков у детей посто-

янно развивались и углублялись представления об этих предметах».

С 1 сентября 1974 г. для младших классов второго отделения вспомогательных школ ГДР вступил в силу новый учебный план. Образование и воспитание учащихся с ослабленным интеллектом поднялись на новую ступень, соответствующую нуждам и возможностям развитого социалистического общества.

Из предисловия к учебному плану «Преподавание в младших (1—4-х) классах» мы приводим следующие выдержки, содержащие программные установки и разъясняющие, каким образом в перспективе будет осуществляться единство образования и «функционально-тренировочного», корригирующего воспитания слабоумных.

«Развитие личности у детей со значительным умственным отставанием требует решения коррективно-воспитательных задач, которые являются неотъемлемой составной частью социалистического образования и воспитания и связаны с целями, содержанием, методом и другими сторонами учебного процесса. Они направлены на то, чтобы развивать мышление и язык дебильных учащихся, систематически раскрывать и активизировать все заложенные в них потенции, а также устранять, уменьшать или компенсировать имеющиеся у них физические и психические недостатки и их проявления. В этой связи очень важно учитывать и по возможности сглаживать существующие у детей различия в их способностях к учебе и труду» [255, с. 8].

«При значительных дефектах и тяжелых нарушениях мыслительных и речевых процессов у умственно отсталых детей важнейшей задачей обучения в младших классах является развитие умственных способностей. Конкретные действия и восприятия являются основной предпосылкой познавательной деятельности человека. Интеллектуальную деятельность учащихся младших классов вспомогательных школ следует развивать в первую очередь на основе труда, поэтому активное общение с предметами и явлениями природы и общества имеет большое значение для развития мышления и речи, для приобретения знаний и умений, а также для выработки мировоззрения и норм поведения. В процессе приобретения знаний, воззрений, навыков и норм поведения следует воспитывать потребность и способность наблюдать.

Нужно целеустремленно развивать у учащихся такие основные мыслительные операции, как сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение, рассматривая их как различные стороны умственной деятельности» [255, с. 12—13].

Прочной основой педагогической деятельности во вспомогательных школах является вывод о том, что «конкретные и точные задачи учебы, действий и поведения людей могут управлять «инертной» психической системой ребенка с пониженным интеллектом. Хотя у таких детей отсутствует психическая эластичность, такие «точные задания» приобретают тем не менее большое значение, ибо никакой личный мотив или разум не могут в должной мере направить действия такого ребенка. Это дает учителю вспомогательной школы основание составлять задания для умственной деятельности своих учеников в форме сравения.

Mattern исследует проблему развития у учеников 1-го класса массовой школы способности к анализу и синтезу в связи с усвоением различных понятий. Сделав «учебно-теоретичекий вывод», он предлагает ввести в качестве учебных предметов такие виды умственной деятельности, как «наблюдение», «описание», «сравнение», «классификация», «абстрагирование».

«Однако речь идет здесь не только об имплицитном применении умственных операций в процессе решения таких задач, которые возникают при усвоении учебного материала вообще, а в первую очередь об осознании этих операций и их элементов, включая усвоение соответствующих законов, и, наконец, о развитии у учащихся способности сознательно пользоваться этими операциями и их элементами при решении тех или иных задач [137, с. 291].

Для всех видов умственной деятельности Mattern формулирует конкретные алгоритмические задания, рассчитанные, по-видимому, на уровень тех классов, в которых он проводил свои эксперименты, но которые не могут быть полностью применены в школе для детей, неполноценных в умственном отношении.

Для трех классов вспомогательной школы: 4Б, 4А и 7А — Hiller [75], Stapelfeldt [202] и Strecker [206] планируют унифицированную методическую разработку «Введение в метод сравнения». Перед началом этой работы следует отобрать два по возможности одинаковых

по своему уровню параллельных класса, в одном из которых постоянно практикуется метод сравнения, а в других занятия проходят по обычному, традиционному плану. Руководители эксперимента сравнивают успехи классов в определении признаков, отличий и общих черт на основе заранее подготовленного материала для тестов. В экспериментальных классах $4А_3$, $4Б_3$ и $7А_3$ методическая разработка используется таким образом, что метод сравнения выступает в качестве учебного предмета, причем устанавливаются твердые правила действий при проведении сравнения.

Уроки протоколируются. После ознакомления с результатами теста во всех классах их следует вновь сопоставить.

Hiller включает свою методическую разработку «Введение в метод сравнения» в учебный план для экспериментального класса $4Б_3$, материал которого должен прорабатываться в ноябре — декабре каждого года. Она рассчитана на 13 уроков, перед которыми ставятся следующие главные дидактические цели:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Вв	ПП	ПП	Пов	ПП	Сот	С	С	Пов	Пов	Пров	Пов	Пров

Урок 1. Введение в тему «Развитие умственной деятельности методом сравнения».

Урок ставит перед собой цель:

а) обосновать метод сравнения;

б) пробудить у детей чувство радости от сознания того, что они приобщаются к умственному труду;

в) показать широкое поле применения метода сравнения как вида умственной деятельности.

Учащиеся читают рассказ «Почти несчастный случай». В драматизированной форме они выступают в качестве «свидетелей», которые перед лицом фактов должны дать «точные показания».

Сцена, созданная в соответствии с содержанием прочитанного отрывка, сопоставляется с аналогичными рисунками. Идентичность содержания должна быть очевидной.

Урок 2. Объяснение. Здесь передается информация и анализируются первые три ступени алгоритмического сравнения (величина, цвет, материал).

При обсуждении темы «Погода в ноябре» речь заходит о сравнении различных видов шапочки, например, меховой и шерстяной. В соответствии с целью урока сравниваются размер, цвет и материал (см. рис. 6). Используемые символы делают наглядными успехи при сравнении.

Урок 3 (ПП). Анализ четвертой ступени алгоритмического задания — формы.

При обсуждении плановой темы «На вокзале» учащиеся сравнивают пассажирские и товарные поезда на основе тех или иных моделей, причем, кроме уже известных трех аспектов сравнения, здесь важна и форма, которая включается в рубрику «одинаковое» и «различное» и характеризуется символами.

Урок 4 (Пов). Закрепление первых четырех ступеней алгоритмических заданий.

Вагонетка и легковая автомашина, представленные в виде модели, позволяют учащимся проводить разнообразные сравнения, знание которых нужно обязательно требовать по указанным выше четырем параметрам. Результаты сравнения изображены на рис. 23.

Сравнения:

	Отличие	Общее	Отличие
1. Величина	Вагонетка больше	4 колеса Сцепление Пустая	Легковая автомашина меньше
2. Цвет	Цвета дерева		Черно(желто)-красная
3. Материал	Дерево		Пластмасса
4. Форма	Треугольная Без крыши Без окон Открытая		Четырехугольная С крышей С окнами Закрытая

Урок 5 (ПП). Алгоритмическое задание на сравнение дополняется характеристикой «масса» и «цель» (см. рис. 23).

Сравнение дается на примере вагонетки и легковой автомашины (из урока 4), причем вагонетка загружает-

Сравнение

Мы ищем различные и общие признаки

1. Величина
2. Цвет
3. Материал М
4. Форма
5. Масса
6. Назначение Н

Рис. 23. Сравнение.

ся песком и взвешивается с тем, чтобы при сравнении по данному аспекту присутствовал зрительный элемент.

Затем ученики записывают в свои тетради полный алгоритм задания, который они на занятиях по труду переносят на картон (см. рис. 23).

Урок 6 (Сот). Сравнение по картинкам на основе алгоритмического задания.

Если до сих пор в качестве основы для сравнения служили предметы или модели, то здесь руководитель эксперимента использует картинки для сравнения в соответствии с алгоритмическим заданием.

Урок 7 (С). Результаты сравнения фиксируются учащимися в виде таблицы.

После того как результаты сравнения были сформулированы учащимися, они должны быть изображены графически, с помощью аппликаций, в виде таблицы. Это графическое изображение должно способствовать закреплению алгоритмического задания. На рис. 24 а—е показаны зафиксированные таким образом результаты сравнения большого темного шара и меньшего светлого шара.

Урок 8 (С). Схема сравнения, которое должно быть зафиксировано графически, используется для систематизации результатов сравнения.

К теме «На почте» для сравнения предлагаются письмо и открытка.

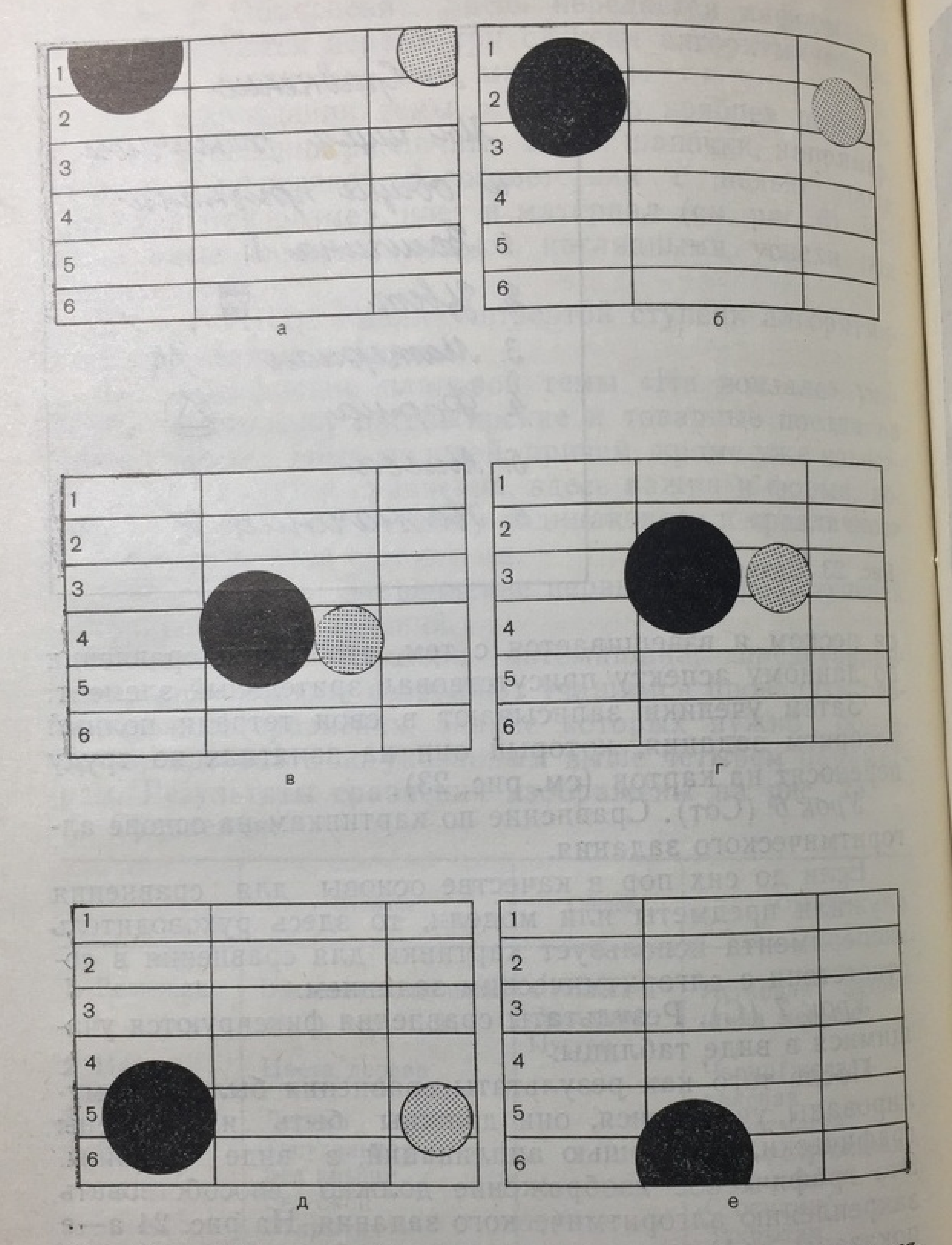


Рис. 24а—е. Сравнение большого черного и маленького серого мячей.

Ученики записывают результаты сравнения по уже известной им форме, отражающей введенный образец для сравнения. На доске пишутся те слова, которые понадобятся для обозначения элементов при сравнении. При этом важно добиться орфографически правильного

	Мы сравниваем	
Различия	Общее	Различия
Почтовая открытка		Письмо
меньше белая, серая ~~белая~~		больше белый
	Бумага четырехугольный	
~~Открытка~~		Конверт
1. Почтовая марка открытка	отправитель	2. Почтовые марки Форма письма
	Адрес Печать	
легче		тяжелее
	Известие	

Рис. 25. Пример выполнения сравнения.

написания слов. На рис. 25 показана запись результатов сравнения учеником класса 4Б₃.

Урок 9 (Пов). Сравниваются праздничные блюда. Результаты сравнения заносятся в таблицу.

Урок 10 (Пов). Дальнейшее закрепление представленной для сравнения схемы. Сравниваются заправочная машина и автоплатформа. Нужно постепенно заполнить пустую таблицу аппликациями 24 слов, которые должны обязательно встретиться в ходе урока. После удаления заполненной таким образом схемы учащиеся должны самостоятельно вписать результаты сравнения в свои таблицы.

Урок 11 (Пров). Выяснение того, в какой степени учащиеся экспериментального класса 4Б₃ могут проводить сравнение на основе составленного алгоритмического задания. В условиях эксперимента это выяснение происходило в форме соревнования в связи с предстоящим юбилеем пионерской организации им. Эрнста Тельмана, причем сравнивался голубой галстук пионеров ГДР и



Рис. 26. Сравнение признаков предметов, не являющихся учебными пособиями.

красный галстук советских пионеров. Учащиеся заносят результаты сравнения в свои таблицы, после чего начинается их обсуждение.

Урок 12 (Пов). Повторение алгоритмического задания после новогодних каникул.

После приблизительно двухнедельного перерыва учащиеся экспериментального класса вновь возвращаются к алгоритмическому заданию на сравнение в форме «разговора», затем они (в соответствии с дедуктивным построением данного урока) проводят сравнение отрывного и карманного календарей.

Урок 13 (Пров). Самостоятельная работа учащихся под руководством учителя. Ее цель — сравнения на основе алгоритмического задания.

Для предметного сравнения предлагаются два школьных учебника. Помощь со стороны учителя необходима лишь в том случае, если учащиеся испытывают затруднения в орфографии. Алгоритмическое задание стимулирует и направляет работу класса.

Преподаватель Stapelfeld в экспериментальном классе 4Б₃ разработал алгоритмическое задание на сравнение по той методической схеме, которая в значительной мере соответствует приводившемуся выше образцу.

Процесс сравнения учащихся экспериментального класса закрепляли следующим образом [202, с. 28]:

1. Пример — лупа.

Во время сравнения предмет внимательно рассматривается сначала с одной стороны, затем с другой.

2. Сравнивают лупы по размеру, цвету, форме, материалу, массе, назначению

Размер	Цвет	Форма	Материал	Масса	Назначение

3. Находят различия и общие признаки на примере лупы

Отличие			Общие черты		
Размер	Цвет	Форма	Материал	Масса	Назначение

Руководитель эксперимента во многих вариантах проводил сравнение на материалах, не являющихся учебным пособием (рис. 26).

Strecker [206, с. 22а] создал для учащихся 7А класса более дифференцированный «порядок сравнения», поскольку учитывал, что характер задания следует приспосабливать к различному уровню умственного развития детей.

1. Сначала рассматривают предметы и явления в их целостности.
2. Их сравнивают, называя важнейшие одинаковые и различные свойства, форму, цвет, характер поверхности, размер, структуру, материал, применение, характер функционирования.
3. Затем сравнивают части предметов и называют их одинаковые и различные признаки.
4. Находят детали, имеющиеся только в одном предмете или в одном явлении.
5. Сравнивают также свойства, которые, хотя и не видны, но известны.

Strecker излагает свой способ сравнения в дидактико-метрической схеме, рассчитанной на 14 уроков.

Исследование исходных показателей на сравнение в 4-х классах и конечные исследования, проведенные в экспериментальных классах $4А_3$ и $4Б_3$ после усвоения учащимися алгоритмического задания, дали по трем вариантам различные результаты.

Применительно к экспериментальным классам $4Б_1$ с традиционным обучением, $4Б_2$ с обучением по методу

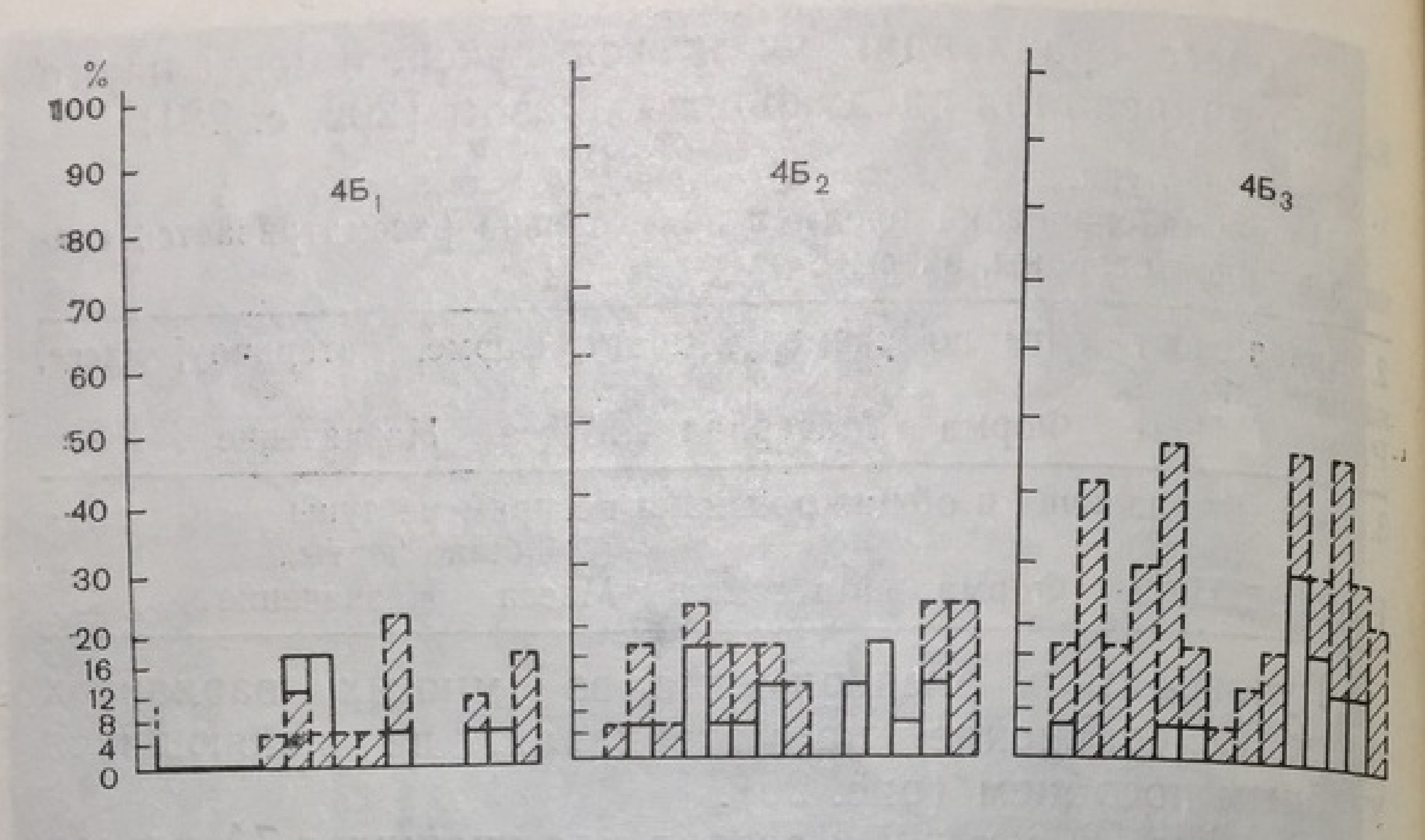


Рис. 27. Относительные показатели сравнения (нахождение одинаковых признаков) в классах 4Б$_1$, 4Б$_2$, 4Б$_3$ в исходной и заключительной проверках трех экспериментальных вариантов (по Hiller).

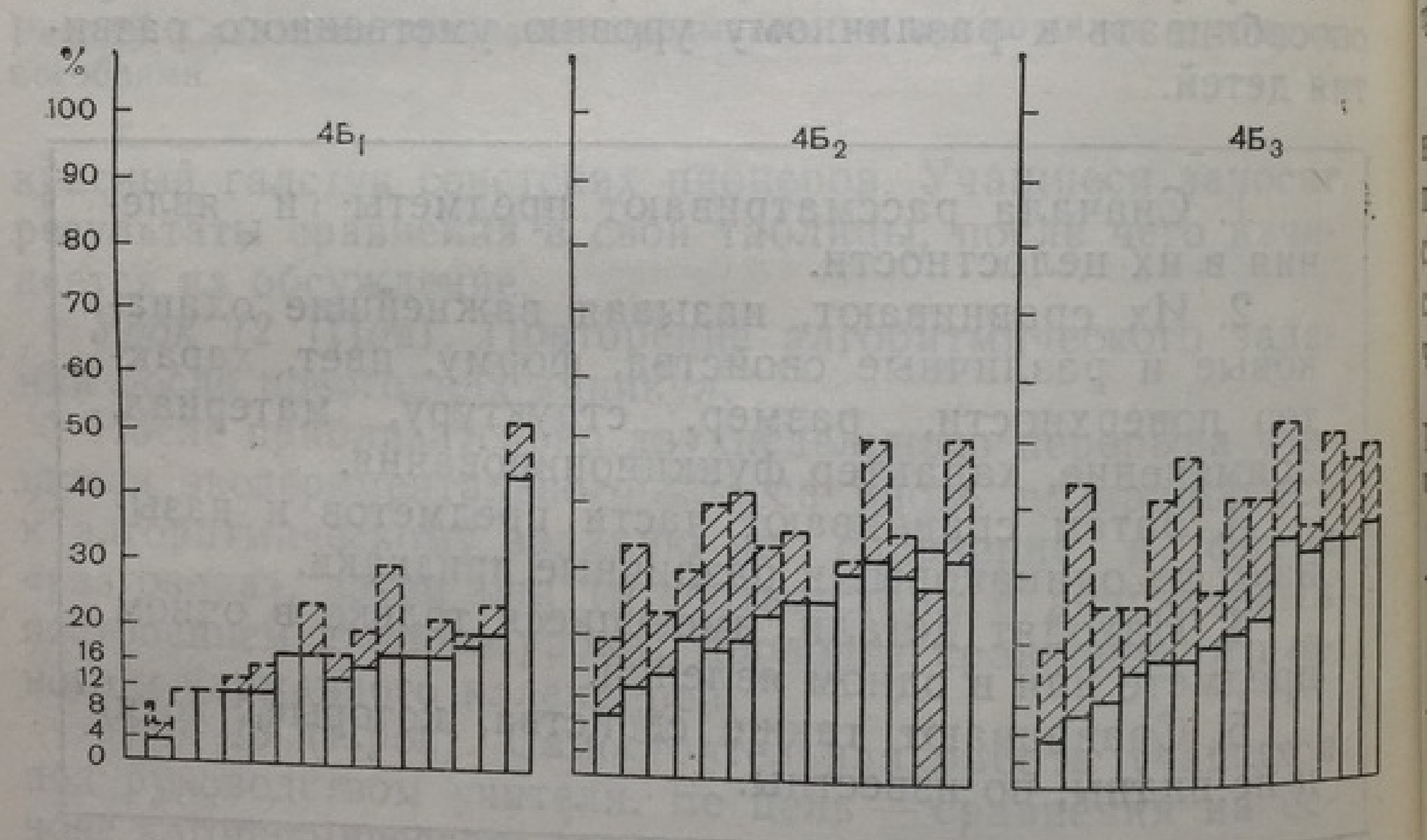


Рис. 28. Относительные показатели сравнения (нахождение признаков различия) в классах 4Б$_1$, 4Б$_2$ и 4Б$_3$ в исходной и заключительной проверках трех экспериментальных вариантов (по Hiller).

сравнения Hiller приводит поучительные результаты изучения исходных и конечных показателей, которые в сжатой форме изображены графически. На рис. 27 приведены сравнительные данные о «нахождении общего», на рис. 28 показаны изменения показателей при «нахождении признаков различия», на рис. 29 отражены измене-

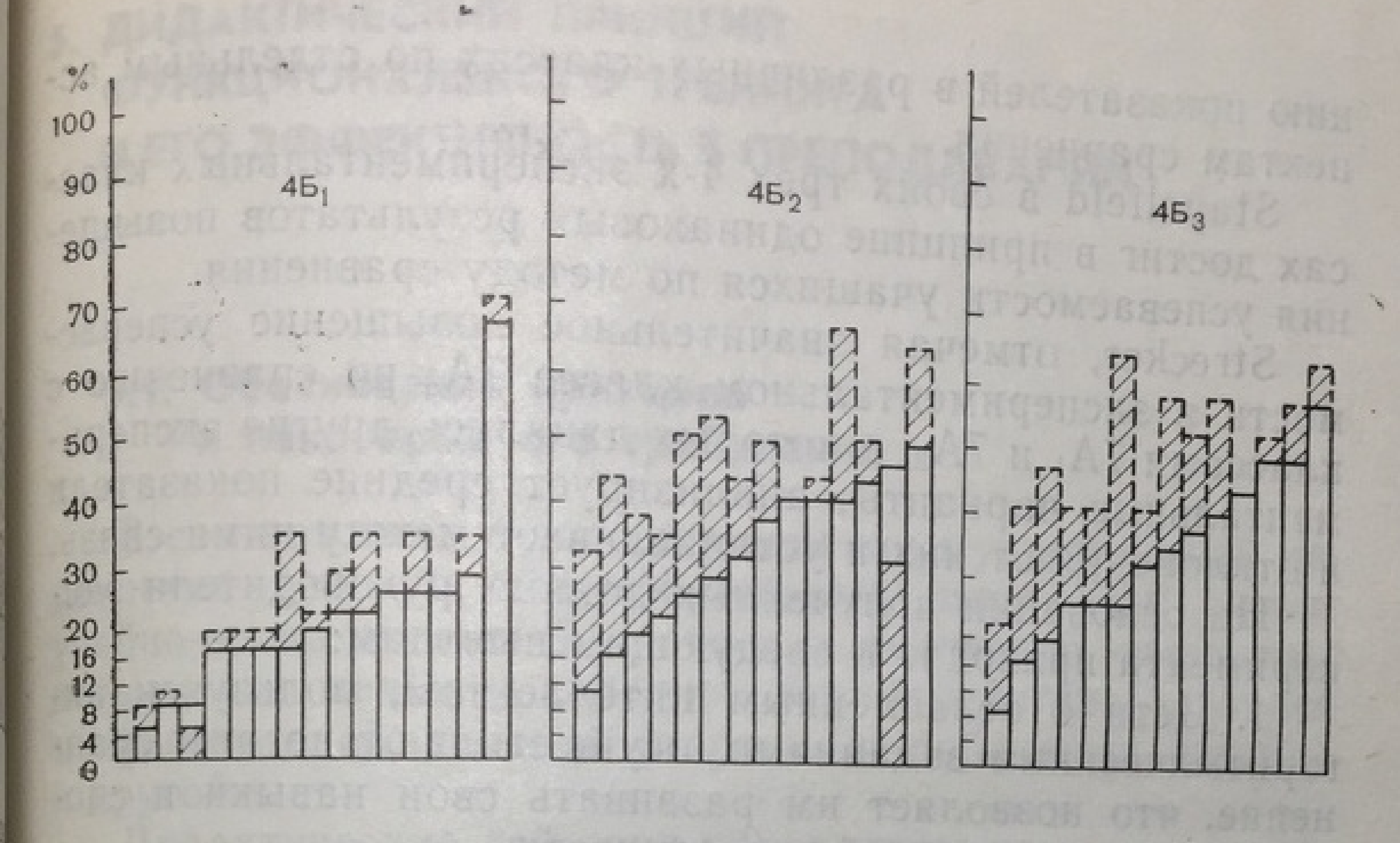


Рис. 29. Относительные показатели сравнения (общие показатели) в классах 4Б$_1$, 4Б$_2$ и 4Б$_3$ в исходной и заключительной проверках трех экспериментальных вариантов (по Hiller).

ния общих показателей при сравнении. Каждый ученик, принимавший участие в эксперименте, обозначен на рисунке колонкой. Штриховкой показаны изменения, наступившие к концу эксперимента по сравнению с его началом.

Таблица 30. **Факторы, способствующие повышению показателей по методу сравнения в экспериментальных классах 4Б$_1$, 4Б$_2$, 4Б$_3$ (в трех вариантах)**

Класс		НП	ОП	НП ОП
4Б$_1$ 4Б$_2$ 4Б$_3$	Величина фактора, повышающего показатели сравнения	1,2 1,41 1,47	2,2 1,66 4,3	1,27 1,44 1,71

Обозначения: НП — неодинаковые признаки; ОП — одинаковые признаки; НП ОП — все признаки.

В экспериментальных классах независимо от варианта проводимого опыта отмечены положительные изменения показателей. Однако последние возрастают в различной степени в зависимости от форм педагогического воздействия на учащихся.

В табл. 30 указаны факторы, содействующие повыше-

нию показателей в различных классах по отдельным аспектам сравнения.

Stapelfeld в своих трех 4-х экспериментальных классах достиг в принципе одинаковых результатов повышения успеваемости учащихся по методу сравнения.

Strecker, отмечая значительное повышение успеваемости в экспериментальном классе $7A_3$ по сравнению с классами $7A_1$ и $7A_2$, в которых давались другие экспериментальные варианты, анализирует средние показатели и отклонения от них и устанавливает между ними связь.

На основании полученных данных руководители эксперимента приходят к следующим выводам:

1. Дети с ослабленным интеллектом, пользуясь алгоритмическими заданиями, осуществляют по ним сравнение, что позволяет им развивать свои навыки и способности к умственной деятельности.

2. По мере развития аномальных детей алгоритмические задания, направляющие действия учащихся, должны иметь все более дифференцированный и в то же время обобщенный характер на основе целенаправленных действий педагога и его четких и конкретных указаний.

3. Вводимые алгоритмические задания должны учитывать различный уровень развития слабоумных учащихся.

4. Передача заданий, регулирующих умственную деятельность аномальных учащихся, в дидактическом плане может рассматриваться как «учебный предмет». Уточненный учебный план для вспомогательных школ должен уже в 4-м классе впервые включать сравнение как конкретную форму аналитико-синтетической умственной деятельности дебильных учащихся, которая происходит сознательно и по своим собственным законам. Сравнение должно происходить в форме алгоритмического задания, в рамках методической схемы, описанной выше.

5. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА И ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ

5.1. Обоснование принципа и некоторых его требований

В соответствии с содержанием коммунистической педагогики учителя вспомогательных школ ГДР строят учебно-воспитательный процесс с умственно отсталыми детьми как целенаправленное взаимодействие учителей и воспитателей, с одной стороны, и дебильных детей — с другой.

Дидактические действия направлены на:

1) общие и «дидактически преобразованные цели» обучения и воспитания социалистической личности, которые предусматривают достижение определенных результатов (знаний, умений, навыков), определяют уровень сознательности, нормы поведения и способности учащихся в сответствии с объективными общественными потребностями (осознание цели);

2) совокупность психофизических проявлений учащихся с их индивидуальными особенностями, и качества, воспитанные в процессе обучения и воспитания в коллективе (личное сознание);

3) внешние условия, в которых происходит педагогическое общение обучающего и обучаемого (осознание условий);

4) динамику педагогического процесса и его результаты (осознание процесса).

Педагогика опирается на философию диалектического материализма (включающую и теорию развития), на специальные науки с их особым образовательным и информационным материалом, антропологию, физиологию центральной нервной системы, психилогию, гигиену, политическую экономию, кибернетику и смежные с ней науки (теорию информации, теорию коммуникаций), психопатологию, генезис и феноменологию дефективных.

В условиях широкой дифференциации наук, существующей в настоящее время, едва ли можно ожидать от каждого преподавателя, что он сумеет охватить и целе-

направленно использовать все имеющиеся возможности для организации сознательного воздействия на учащихся. Поэтому дидактика обобщает выводы фундаментальных наук, формулируя «дидактические принципы», выдвигая общие требования для планирования и проведения занятий и других учебно-воспитательных мероприятий. Прогрессивная буржуазная педагогика оставила нам в наследство глубокие идеи по вопросам обучения. Эти идеи служили целям буржуазного воспитания. Советская педагогика впервые сформулировала дидактические принципы преподавания в системе социалистического школьного образования. В свете требований, предъявляемых к социалистической педагогической науке, вокруг дидактики развернулись жаркие споры. Дидактические принципы нашли широкое применение в концепциях Klein [87, 90] и Klingberg [93]. Дискуссии вокруг дидактических принципов вызвали работы U. Drews и W. Naumann. В основных своих положениях их концепции совпадают, поскольку авторы опираются на одинаковые объективные основы — оба ориентируются на современные методы обучения. Это позволяет использовать их в обучении и воспитании учащихся вспомогательных школ ГДР. У массовых политехнических вспомогательных школ много общего, например, их социалистическая направленность, использование в обучении диалектико-материалистической теории познания, результатов психологических и социологических исследований, данных антропологии, гигиены, теории информации и т. д. Олигофреническая природа учащегося вспомогательной школы лишь модифицирует то влияние, которое те или иные дидактические принципы оказывают на обучение.

В настоящей работе мы стремимся обосновать необходимость использования во вспомогательных школах специальных упражнений для активизации потенций слабоумного учащегося.

Учитель, работающий во вспомогательной школе, интегрирует с коррективно-воспитательной целью систему специфических действий, учитывает особенности развития дебильного ребенка, систематически и целенаправленно стимулирует положительное развитие пораженных сторон его личности и тем самым доказывает возможность обучения и воспитания умственно отсталых детей.

Такие действия совпадают с целями социалистиче-

ской педагогики, помогая прививать больному человеку качества творческой личности и активизируя те психические функции, которые у него явно ослаблены.

Учителя вспомогательных школ организуют умственную деятельность дебильных учащихся, чтобы постепенно сглаживались характерные для них дефекты в эмоциональном и логическом восприятии мира.

Каким же образом 11 принципов, сформулированных Klein [90], ориентируют вспомогательные школы на решение этих специфических задач?

Во время государственного экзамена будущих учителей вспомогательных школ в Берлинском институте специального образования в 1966 г. в 127 контрольных работах из 300 фигурировали сравнения или классификации, которые по своему построению давали основание предполагать возможность использования их не только как средства обучения, но и как средства тренировки умственных способностей.

В 79 случаях эти специфические учебные материалы, предназначенные для вспомогательных школ, не относились ни к одному из 11 дидактических принципов, в 30 случаях в их основе лежали «принципы сознательной и творческой деятельности», в 7 — «принцип научности», в 7 — «принцип постоянного закрепления материала» и в 4 — «принцип проведения занятия с преподавателем».

Бросается в глаза тот факт, что студенты не увязывали многие зафиксированные дидактические явления, предназначенные для непосредственной и сознательной тренировки аналитико-синтетической деятельности, с каким-либо из известных дидактических принципов, направляющих педагогические действия учителя.

Указанное выше соотнесение абсолютизирует определенные стороны реальной ситуации, в которой проводятся сравнения и классификация, отмечает, что, во-первых, сравнение как особый вид умственной деятельности проводится *сознательно* и на этапе изменения умственной структуры признаков имеет *творческий* характер, во-вторых, сравнение выступает как *метод научного труда* с целью обучения, и, в-третьих, оно готовится учителем и, следовательно, проводится *под руководством учителя*.

Ни одно из перечисленных указаний не связано со специфической задачей вспомогательной школы, направленной на тренировку аналитико-синтетических способ-

ностей умственно отсталых детей, и с коррективно-воспитательной и функционально-тренировочной задачей, которой служит такой дидактический метод.

Анализ «действующей в настоящее время дидактической направленности» (см. с. 48) показывает, какую незначительную роль играет в традиционном обучении во вспомогательной школе сознательное развитие способностей учащихся, которое не опирается ни на один из известных дидактических принципов и не ориентирует учителя на решение этой задачи и эксплицитно связанных с ним возможностей.

На основе «Исследования действующей в настоящее время дидактической направленности» были разработаны для анализируемых уроков «модели», которые, подобно их оригиналам, должны были решить те же воспитательные и образовательные цели, правда, с учетом дидактического требования тренировки в процессе обучения аналитико-синтетических функций учащегося путем сравнения. Эти модели предусматривали применение сравнений (с познавательными целями и для транировки умственных способностей) продолжительностью 2710 мин из 17550 мин, что составляет 15% всего учебного времени.

Дидактические принципы, сформулированные Klein и Klingberg, не объемлют всех решений вопроса о корригировании дефективной личности (или какой-то из сторон этой личности) средствами педагогического воздействия.

Однако, поскольку такое педагогическое и дидактическое воздействие является объективно необходимым и возможным, мы предлагаем в дискуссионном порядке следующий дидактический принцип, «общее дидактическое требование».

«Организовать обучение, внеклассную или дошкольную учебно-воспитательную работу со слабоумными, но способными к обучению детьми таким образом, чтобы в процессе социалистического воспитания исправлялись аномально развитые особенности личности дебильного учащегося». Или: «Прилагать усилия к тому, чтобы в учебно-воспитательном учреждении для слабоумных обучение носило характер ,,функционального тренинга''».

Сформулированный принцип имеет *общий характер*. Он относится ко всем предметам, ко всем ступеням вспо-

могательных школ, к школьному обучению и планированию внеучебных и дошкольных учебно-воспитательных мероприятий. Он определяет все стороны социалистического обучения и воспитания, их содержание, методы и организационные формы. Его действие можно наблюдать в основных методических формах, при постановке методических целей. Этот принцип действует в *связи с другими принципами*. Ниже мы покажем, что принцип функционального тренинга имеет *современный характер*. В наше время и в конкретном социалистическом обществе он служит основой планирования, определяет содержание и организационно-методические стороны некоторых учебно-воспитательных мероприятий в сфере вспомогательного обучения. Этот принцип базируется на ряде объективных закономерностей фундаментальных наук, применяемых в дидактике вспомогательных школ, и повышает эффективность педагогической практики, см. Klingberg [93, с. 105], Klein, Tomaschewsky [90, с. 243]. Принцип основан на дедукции. Общественные потребности, положения теории развития, задачи теории специальной педагогики, с одной стороны, и условия педагогической работы во вспомогательной школе — с другой, определяют возможность его развития. Практически это подтверждается в данной работе описанными учебными мероприятиями, направленными на развитие мышления дебильного ребенка путем конкретной формы умственного анализа и синтеза.

Благодаря принципу функционального тренинга некоторые научные принципы приобретают дидактический характер. Диалектико-материалистическая *теория* развития допускает возможность развития нарушенной функции или ее компенсации на основе биологических предпосылок в процессе активной деятельности человека при освоении им окружающего мира, особенно в том случае, если различные виды деятельности специально направлены на стимуляцию нарушенной функции.

Психология (со всеми ее направлениями), следуя марксистской теории развития, предоставляет дидактике информацию о состоянии и динамике индивидуального развития человека.

Социология выявляет различные влияния социальных групп на индивидуум, а также на развитие и формирование интеллектуальной деятельности аномальных детей.

Психопатология дает необходимые сведения о возможности искажений в отражении явлений объективного мира.

Антропология и *нейрофизиология* изучают биологические предпосылки эффективности педагогических воздействий на организм.

Теоретические данные *кибернетики* своими особыми средствами обосновывают общие дидактические цели.

Учителя вспомогательных школ, оказывая влияние на поврежденную сторону личности слабоумного ученика целенаправленными дидактическими действиями, качественно изменяют личность в целом.

Правила *школьной гигиены* и *организационные формы* системы образования определяют внешние и внутренние рамки, в которых осуществляются функционально-тренировочные методы обучения и воспитания.

Специальные науки также дают материал, на основе которого дидактически реализуется действие «функционально-тренировочных методов».

Философия диалектического материализма с ее *теорией познания* придает сравнению и всем другим формам умственного анализа и синтеза особое значение в жизни человека, о чем подробно говорит Klimpel [94]. Марксистская философия определяет общественно обусловленные цели тех мероприятий, которые способствуют социализации человека. Этой цели служит, в частности, реализация принципа функционально-тренировочного эффекта: человек с каким-либо физическим или умственным недостатком чувствует себя в социалистическом обществе сопричастным к свободному труду. Социалистическое общество не только стремится дать человеку с умственным или физическим дефектом оптимальное образование и воспитание, но и прилагает все усилия к тому, чтобы с помощью медицинских и педагогических средств постоянно расширять его возможности.

Теория *специальной педагогики* включает дидактические усилия учителей в общие воспитательные и теоретические рамки, связывает с широкой общественной деятельностью, цель которой — самоутверждение людей с физическими изъянами.

Дидактические принципы, формулируемые в общей, абстрактной форме, дополняются «дидактическими правилами». Под этим следует понимать «Указания по осу-

ществлению и правильному применению дидактических принципов» Klingberg [93, с. 106]. Эти правила относятся ко всем видам преподавания и ко всем учебно-воспитательным мероприятиям вне рамок учебного процесса. Следовательно, правила имеют более специальный характер, чем принципы, поскольку они имеют в виду отдельные части учебно-воспитательного процесса и конкретизируют цели, определяемые общим принципом.

Правила, связанные с использованием принципа функционального тренинга, базируются на научных данных, результатах экспериментов и опыте педагогов-новаторов, которые применяли в своей учебно-воспитательной работе во вспомогательных школах дидактические формы функционально-тренировочного метода.

Особая задача, встающая в связи с аномальным развитием мышления у дебильных учащихся и вызывающая необходимость интенсификации их умственной аналитико-синтетической деятельности путем применения упражнений на сравнение, выдвигает ряд правил.

Правило 1. Учебно-воспитательный процесс следует организовывать во вспомогательной школе таким образом, чтобы учащиеся определяли признаки предметов и проводили сравнения на основе учебного материала.

Учебный материал, включенный в учебный план вспомогательных школ, достаточно обширен и может передаваться учащимся как воплощение «человеческого опыта». Учебный материал, обладающий информативной ценностью, своим конкретным содержанием, должен облегчать жизнь дебильного учащегося в социалистическом обществе. В процессе своей работы с учебными пособиями дебильный учащийся усваивает умственные операции, играющие решающую роль в развитии индивидуума. Поэтому учитель должен строить свою работу над учебным материалом таким образом, чтобы учащиеся приобретали необходимые знания и опыт и развивали свои умственные способности. В качестве основной интеллектуальной операции учащиеся должны применять метод анализа и синтеза, который выражается в наблюдении, сравнении и противопоставлении, в классификации и соподчинении, членении, обобщении, суждении и заключении, в раскрытии отношений времени, пространства, причины и следствия.

Правило 2. Следует постоянно повышать уровень требований к умственной деятельности учащихся вспо-

могательной школы в количественном и качественном отношении, исходя при этом из индивидуальных возможностей каждого учащегося.

Описанные аспекты систематики сравнения и ее ступеней позволяют осуществлять целенаправленную тренировку интеллектуальных функций учащихся в «сфере учения». В этом смысле упражнения по развитию умственной деятельности учащихся можно адаптировать к групповому и индивидуальному уровню дебильных учащихся.

Правило 3. Дебильные учащиеся должны осуществлять анализ и синтез (при определении признаков, в сравнении и других видах умственной деятельности) сначала в форме практического действия, затем на основе непосредственного, конкретно-чувственного наблюдения и, наконец, в абстрактной форме.

Объем отдельных элементов в процессе интериоризации — [59, с. 33], [60, с. 66] — для упражнения в умственном анализе и синтезе зависит во многом от уровня развития дебильного учащегося и от характера материала, используемого для сравнения.

Правило 4. Необходимо привить дебильному учащемуся устойчивую модель, по которой он может производить умственный анализ и синтез.

Правило 5. Следует использовать умственную деятельность дебильных учащихся в многообразных общественных связях и делать все, чтобы они учились ценить умственную работу как уважаемый человеческий труд.

Правило 6. Результаты умственного анализа и синтеза должны быть выражены в конкретной форме, причем не только в языковой, но и в графической, пластической, а также в форме мимики и жестов, драматического представления, технической конструкции или конкретного действия.

Предмет анализа и синтеза, уровень развития дебильного учащегося и системные аспекты, связанные с методами выражения, определяют характер и объем дидактической конкретизации объекта или явления.

5.2. О методическом применении принципа в обучении во вспомогательной школе

Обосновав принцип и конкретизировав его правилами, мы хотим проиллюстрировать некоторые методические рекомендации, не претендуя на исчерпывающую

полноту. Совершенно очевидно, что многие пробелы в исследованиях будут заполнены учителями вспомогательных школ. Если изложенные выше рекомендации будут способствовать более быстрому внедрению этих дидактических положений в практику обучения во вспомогательных школах, то они выполнят свою задачу.

5.2.1. Метод сравнения в преподавании естествознания во вспомогательной школе

Учителя вспомогательной школы могут проводить умственный анализ и синтез в формах сравнения по всем учебным предметам, рассматривая его как дидактически обоснованную работу учащихся.

Дидактически релевантные особенности учебных пособий по естествознанию дают основание считать, что они представляют собой наиболее подходящую основу для умственной аналитико-синтетической деятельности дебильных учащихся.

Богоявленский и Менчинская [23, с. 137] справедливо полагают, что объективные особенности содержания в значительной степени определяют процесс познания и методы мышления, с помощью которых люди усваивают «предметы»; в частности, соотношение наглядных и абстрактных элементов учебного материала определяет характер усвоения знаний. Преподавание естествознания исходит из конкретных фактов и явлений и остается в сфере чувственного восприятия в том случае, если оно путем умственного анализа и синтеза переходит к обобщениям и определению сущности явлений.

Прогрессивные педагоги (Дистервег, Ушинский) использовали такие дидактические особенности учебного материала по естествознанию для «обретения сил». Обусловленная дефективностью тенденция слабоумного учащегося оставаться на поверхности явлений заставляет учителя вспомогательной школы использовать дополнительный познавательный учебный материал.

Группа учителей вспомогательных школ под руководством научных сотрудников Института специального образования просмотрела разделы природоведения в 3-м классе и биологии в 6—10-м классах и сопоставила его с учебным планом для вспомогательных школ на 1959/ /1964 учебный год. Проверка ставила своей целью вы-

яснить вопрос о том, где можно применять сравнения как средство познания и как конкретную форму тренировки умственных функций учащегося.

Несколько примеров должны проиллюстрировать эту «запланированную методическую игру». Из их отчета, посвященного разделу естествознания в третьем классе, мы заимствуем несколько фрагментов. Учебный план для 3-х классов предусматривает, в частности, тему: «Фрукты созрели. Мы наблюдаем, каким образом убирается и сохраняется урожай фруктов».

Содержание этой темы позволяет часто проводить сравнения.

На школьном приусадебном участке дети помогают убирать урожай яблок, груш и слив. Методы уборки урожая можно объяснить путем сравнения. Многие из возможных сравнений касаются реальных предметов или их изображений и некоторых процессов. Они строятся на визуальной, осязательной и других формах чувственной основы. Во время анализа признаков предметы могут постоянно экспонироваться. Учитель, планирующий весь этот процесс, должен предлагать детям для сравнения отдельные, изолированные и групповые признаки. В соответствии с его замыслом можно путем подходящего отбора сравниваемых объектов найти желаемые структуры материалов.

На занятиях с дидактической установкой «экзамен» учащиеся 3-го класса получают несколько частей изображений, которые должны быть составлены таким образом, чтобы получились три картинки, посвященные сбору урожая (рис. 30 а—в). Сравнения, связанные с решением этой задачи, характеризуются такой системной позицией 1/1/2/1/1.

2

3

Следует иметь в виду, что результаты сравнения должны быть выражены не в языковой, а в графической форме.

Из отчета преподавателей 10-х классов хорошо видно, какую роль играет сравнение как дидактический элемент в методически трудном обучении естественнонаучным предметам. При изучении темы «Семья при социализме, обязанности супругов с точки зрения социалистической морали» следует учитывать, что взгляды, которые складываются у учащихся вспомогательных

школ, не всегда соответствуют социалистическим нормам семейной жизни. Поэтому учебная модель стремится путем эмоционального воздействия иллюстративного материала и сцен из художественной литературы, с одной стороны, и сравнений на иллюстративном материале — с другой, привить дебильным учащимся представления о функциях семьи в условиях социализма. К этой теме подбирают специальные сравнения.

Учитель читает отрывок из романа Герберта Нахбара «Свадьба Леннекен» и заключительную главу из романа Т. Фонтане «Эффи Брист». В обоих романах речь идет о заключении брака. Свободный выбор супруга противопоставляется судьбе молодой женщины прошлого века, страдающей вследствие навязанного ей брака. Сравнение считается «трудным с точки зрения содержания и формы» и характеризуется формулой 4/6/3/4/3.

а

б

в

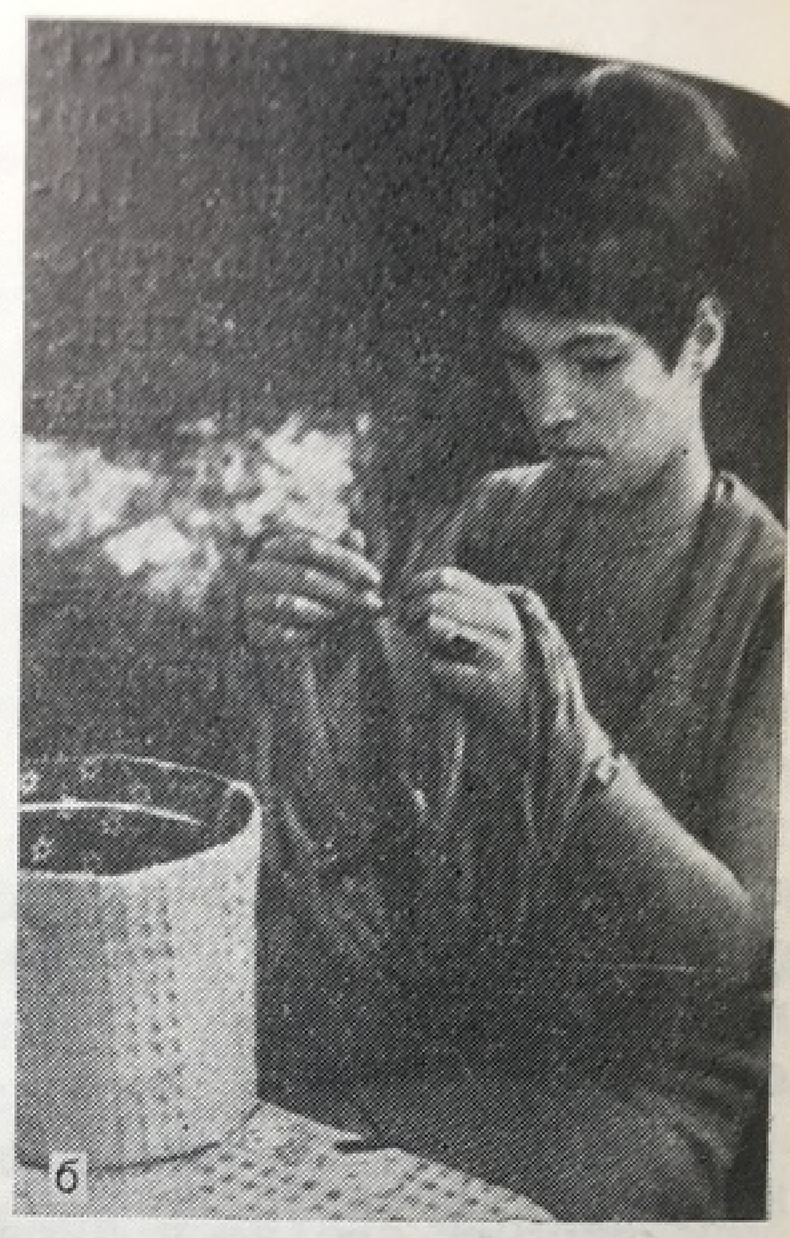
Рис. 30а — в. Сбор урожая фруктов.

Оно может применяться лишь в тех классах вспомогательной школы, в которых уже в течение многих лет проводится учебная тренировка на анализ и синтез.

На рис. 31а, б, в представлена общность интересов семьи. Забота в семье о детях и их воспитании показаны на рис. 32 а—д.

Сравнения в разделе «различное» меньше подчеркивают свойства отдельных объектов, воспринимаемые при помощи органов чувств, и больше выделяют слож-





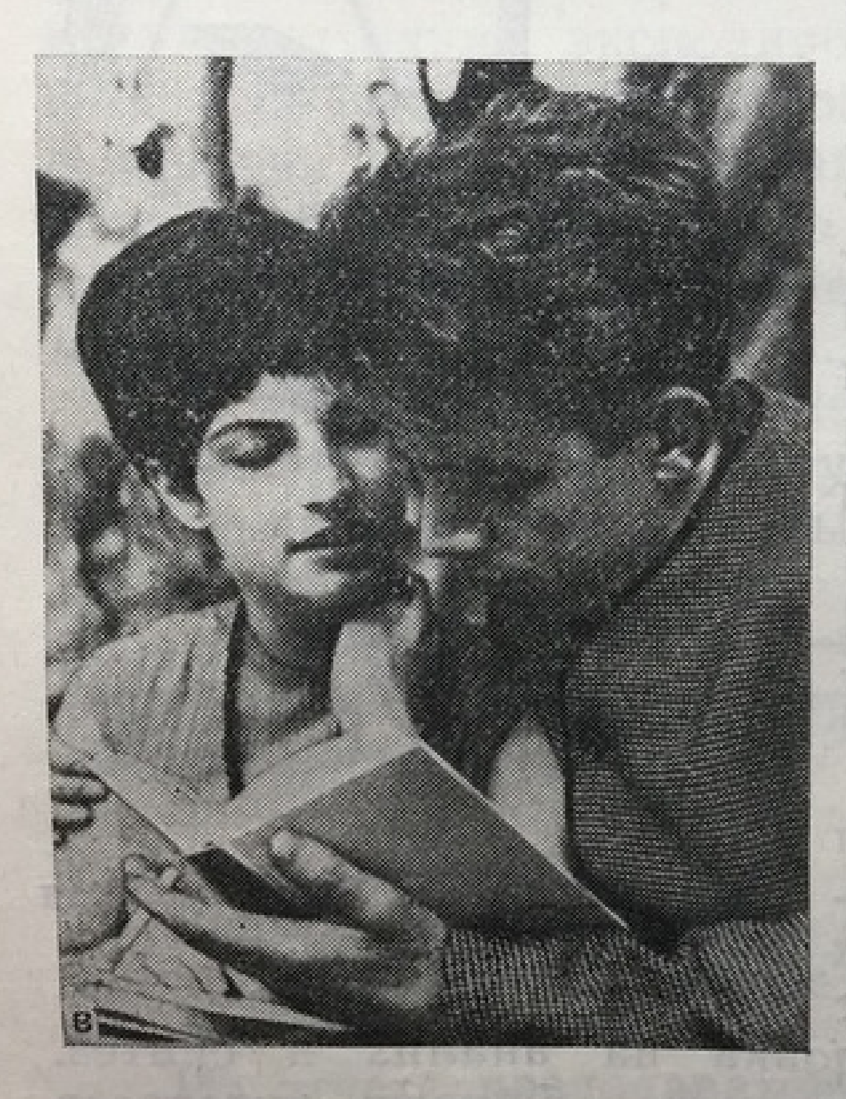


Рис. 31а — в. Общие интересы семьи.

ные отношения, воспроизводимые с помощью представления. В учебной модели эти сравнения воспроизводятся формулой 1/1/3/2/3.

Общие и различные признаки, являющиеся релевантными, относятся к комплексным явлениям, к символам.

Сравнения, связанные с изображениями, могут быть охарактеризованы формулой: 1/1/3/3/3.

Как было описано выше, сравнения, относящиеся к рисункам 32 а, б, с одной стороны, и рисунку 32 в—с другой, подводят к пониманию различий в отношении матери и отца к своему ребенку.

Разумеется, формальный уровень всех сравнений может быть по желанию изменен в зависимости от дидактических установок, изложенных в главах 3, 4, и установлен в соответствии с индивидуальным уровнем умственного развития учащихся.

В моделированных разделах обучения, в которых реализуется материал учебного плана по биологии и осуществляется «тренировка умственных функций», учителя вспомогательных школ проводили сравнения 391 раз в 6-х классах и в различных классах профессиональной вспомогательной школы и 124 раза в 3-м классе на занятиях по краеведению (раздел биологии).

Рис. 33—38 показывают, каким образом учителя вспомогательных школ стремились систематически, шаг за шагом повышать формальные трудности в процессе сравнения. Абсциссы обозначают уровень требований при выполнении сравнений. Ординаты показывают долю выполнения сравнений от общего количества сравнений, которые учителя вспомогательной школы требовали от учащихся.

В 3-м классе уровень сравнений характеризуется следующими данными:

1) часто сравнения строятся на визуальной и визуально-тактильной основе;

2) в $^{2}/_{3}$ всех случаев сравниваемые объекты присутствуют во время анализа признаков;

3) в сравнение почти всегда включаются изолированные признаки или небольшие группы признаков;

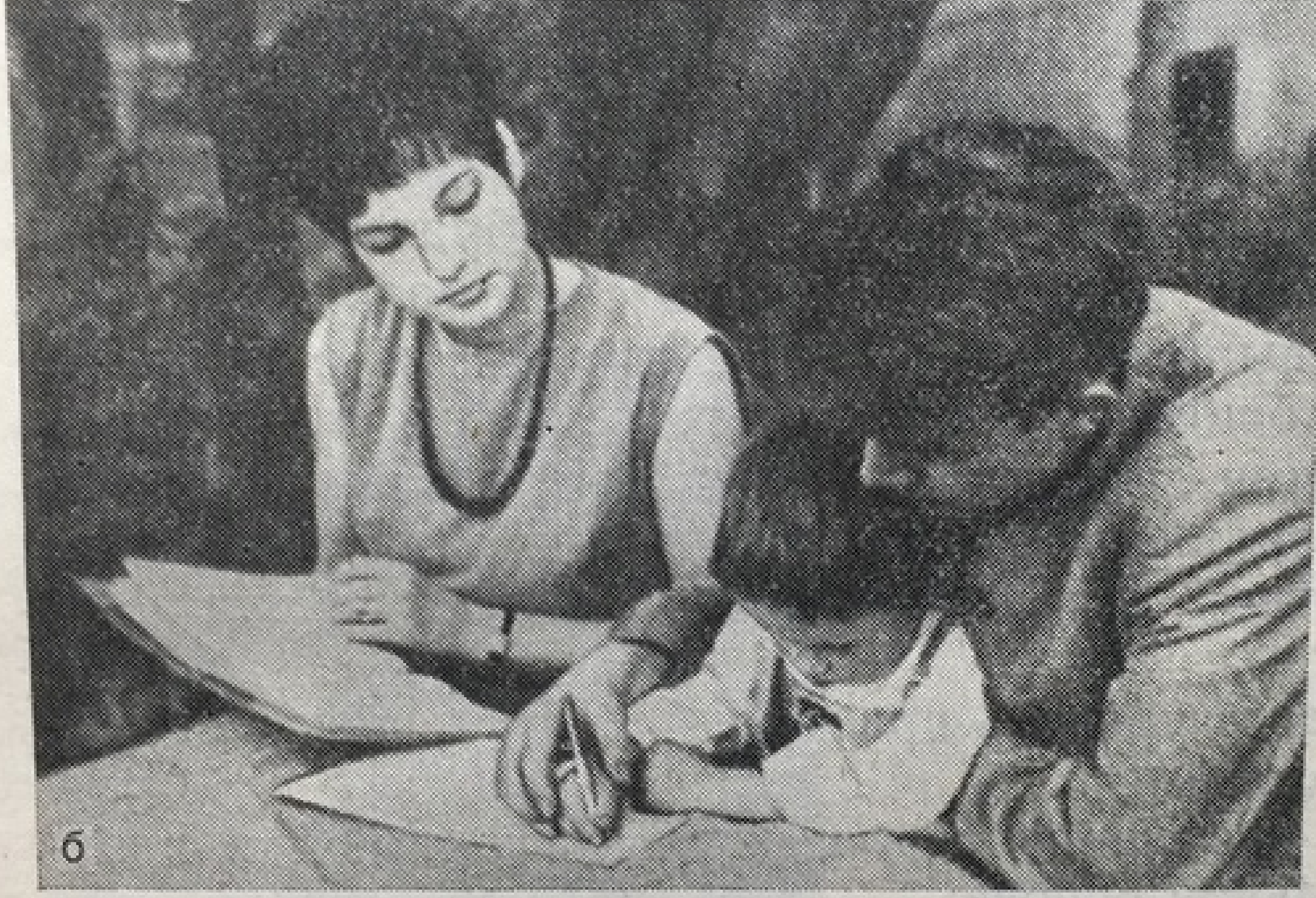
4) в более чем половине всех сравнений подчеркиваются «различия»;

5) в соответствии с качеством учебных материалов для сравнения предлагаются реальные объекты или их изображения.

Сравнения в 6-м классе характеризуются иногда другими данными:

1) визуальная, чувственная, основа доминирует, визуально-осязательная основа при анализе признаков встречается часто;


а


б

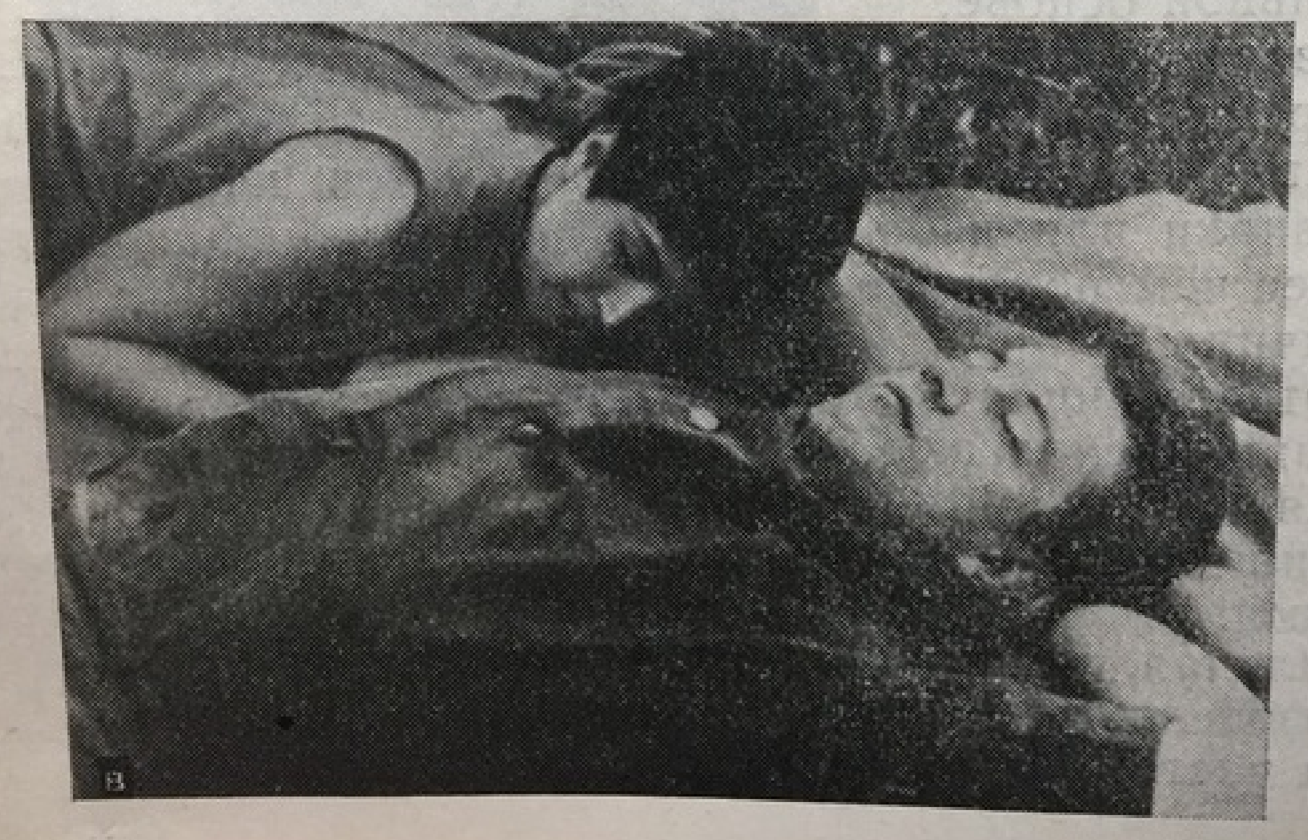

в



Рис. 32а — д. Забота в семье о детях и их воспитание.

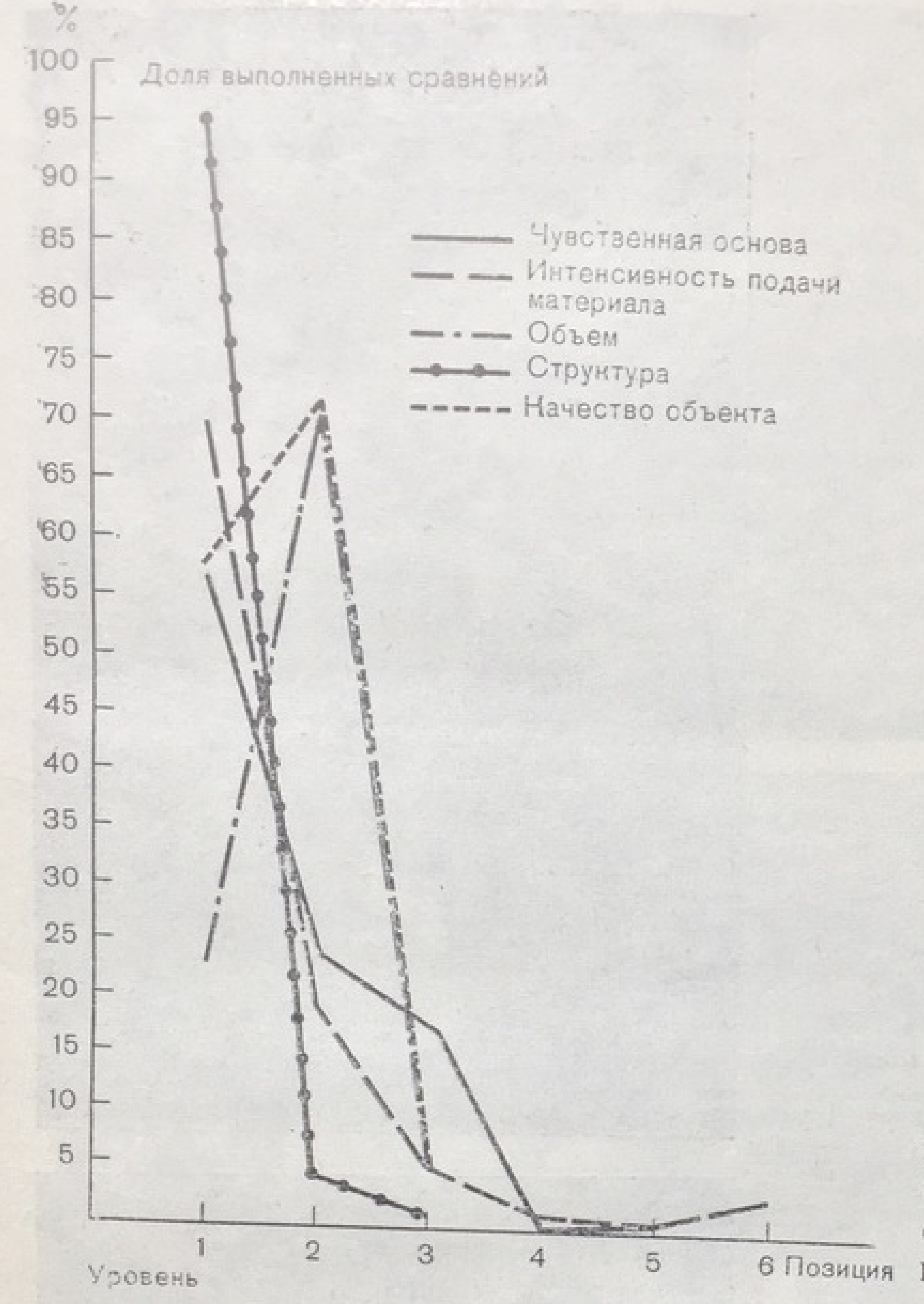


Рис. 33. Результаты сравнения в 3-м классе на уроке краеведения.

2) часто все сравниваемые объекты присутствуют во время анализа признаков, однако в $^1/_3$ всех случаев обнаруживается стремление к применению более сложных форм сравнения;

3) значительно реже, чем во 2-м классе, занятия ограничиваются сравнениями «изолированных признаков», в $^2/_3$ всех сравнений учащиеся имеют дело с групповыми признаками;

4) как и в прежних случаях, «неодинаковые признаки» значительно чаще вызывают сравнение, чем «одинаковые»;

5) в соответствии с качеством учебного материала реальные объекты или их изображения превалируют.

Описанная картина медленно изменяется в сторону «поправления» верхней точки графика, лишь начиная с 7-х классов и кончая профессиональными вспомогательными школами, т. е. изменяется в направлении тех срав-

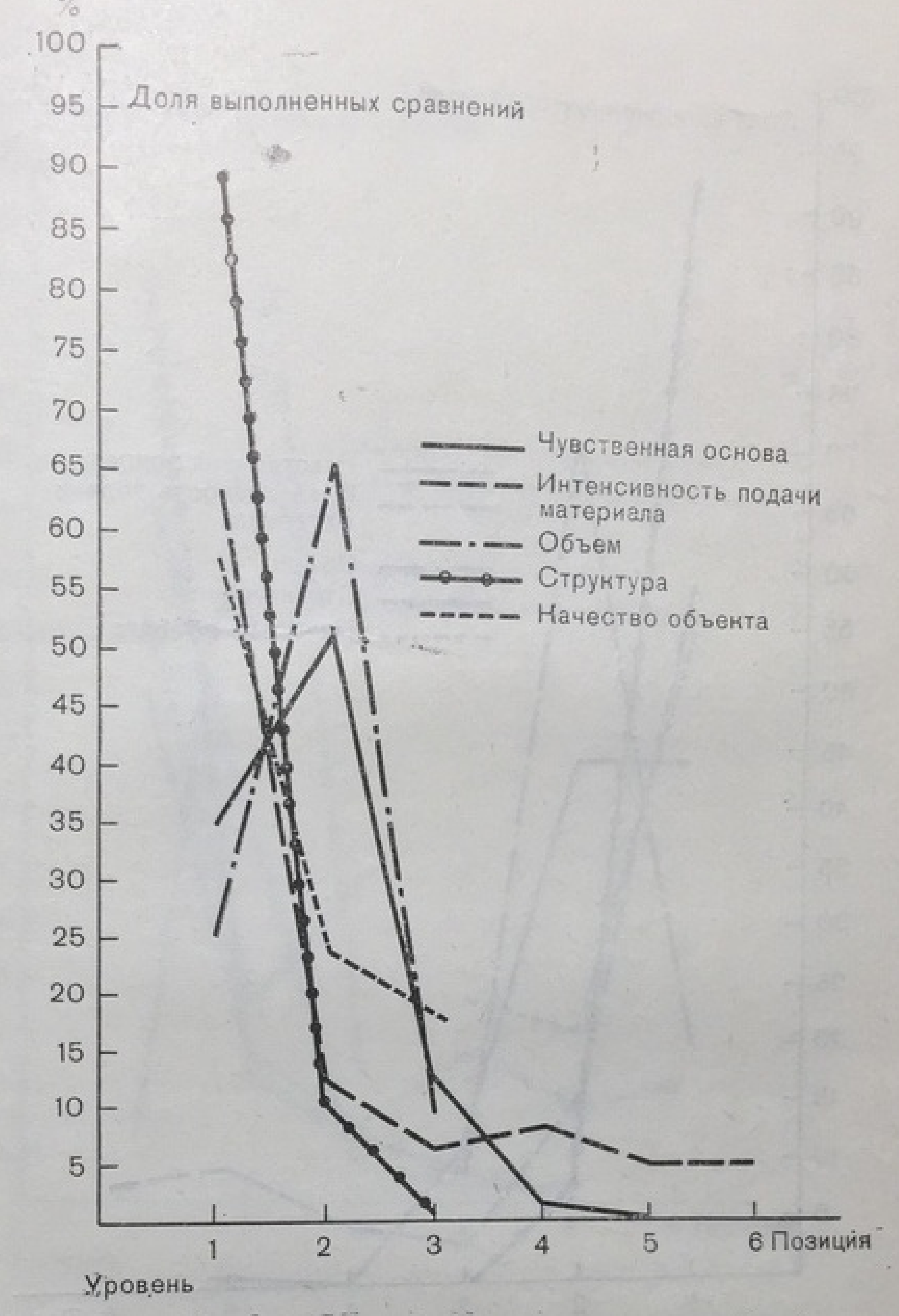


Рис. 34. Результаты сравнения в 6-м классе на уроке биологии.

нений, при которых предъявляются более высокие формальные требования.

В 10-м классе (профессиональная вспомогательная школа) сравнения также проводятся на визуальной основе. Более $^1/_3$ их осуществляется в такой ситуации, когда сравниваемые объекты находятся на виду у учащегося. Однако почти каждое пятое сравнение основано на представлении. Оно охватывает сложный комплекс признаков. В соответствии с этим здесь превалируют сравниваемые объекты с пропорциональным распределением признаков. Учителя биологии в процессе тренировки в умственном анализе заметно отрываются от чувственной основы. Общественное и биологическое содержание учебного плана по биологии в 10-м классе вспомогательной школы позволяет применять множество сравнений, связанных с процессами, действиями людей и историческими событиями.

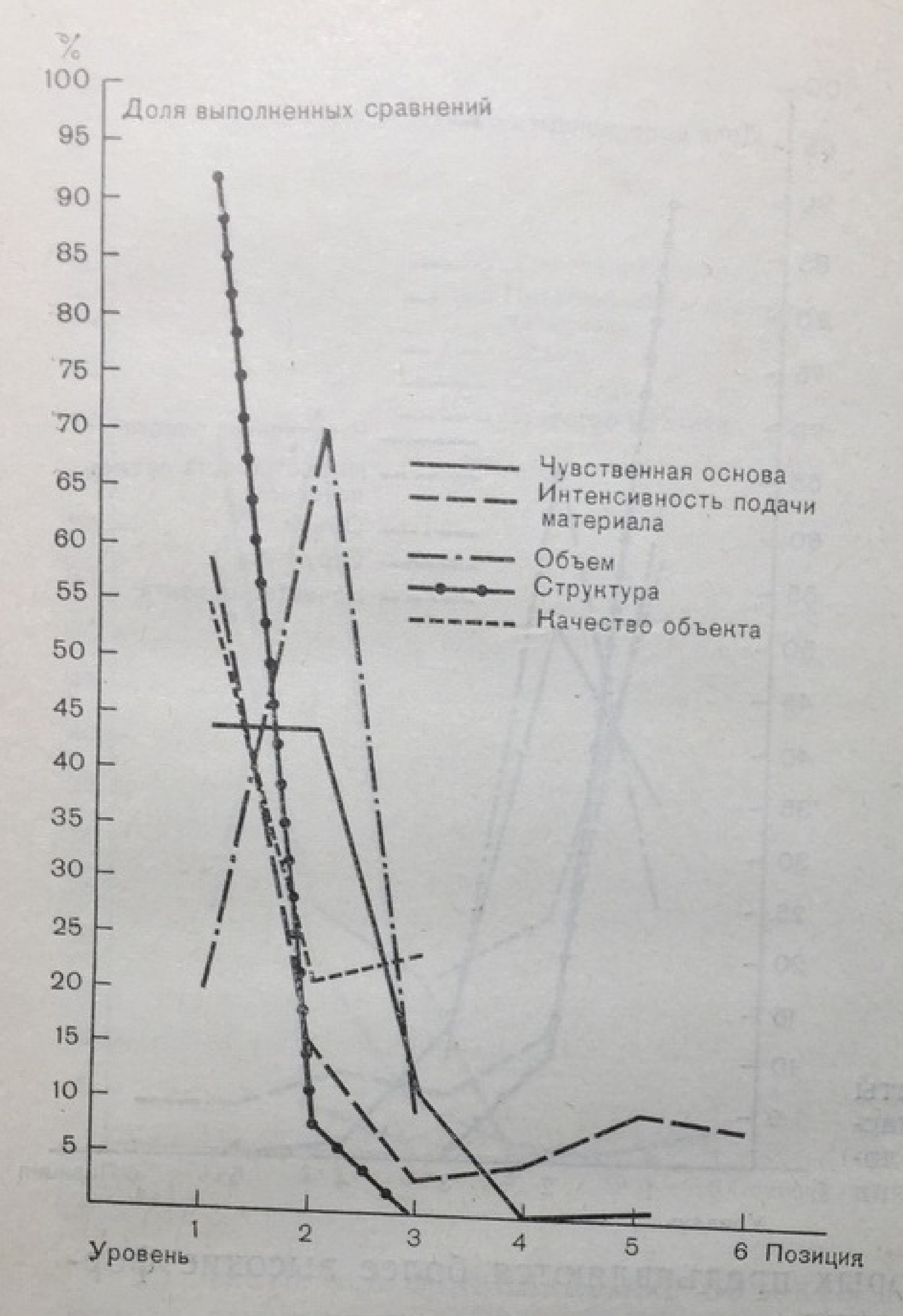


Рис. 35. Результаты сравнения в 7-м классе на уроке биологии.

Учебные материалы по географии, физике, химии едва ли вносят что-либо принципиально новое в этот вопрос, разве только изменения, обусловленные спецификой учебных материалов. Так, можно предположить, что метод сравнения в преподавании химии будет иметь иную пропорцию в распределении признаков на «чувственной основе» и чаще предлагать «процессы».

Вспомогательная школа (как специально организованное социалистическое учебное заведение с коррективно-воспитательной целью) требует и поощряет проведение «учебных экспериментов» в школьном учебно-воспитательном процессе, особенно по естественнонаучным и политехническим предметам.

Экспериментирование в учебной практике реализует специфически человеческий, направленный на приобре-

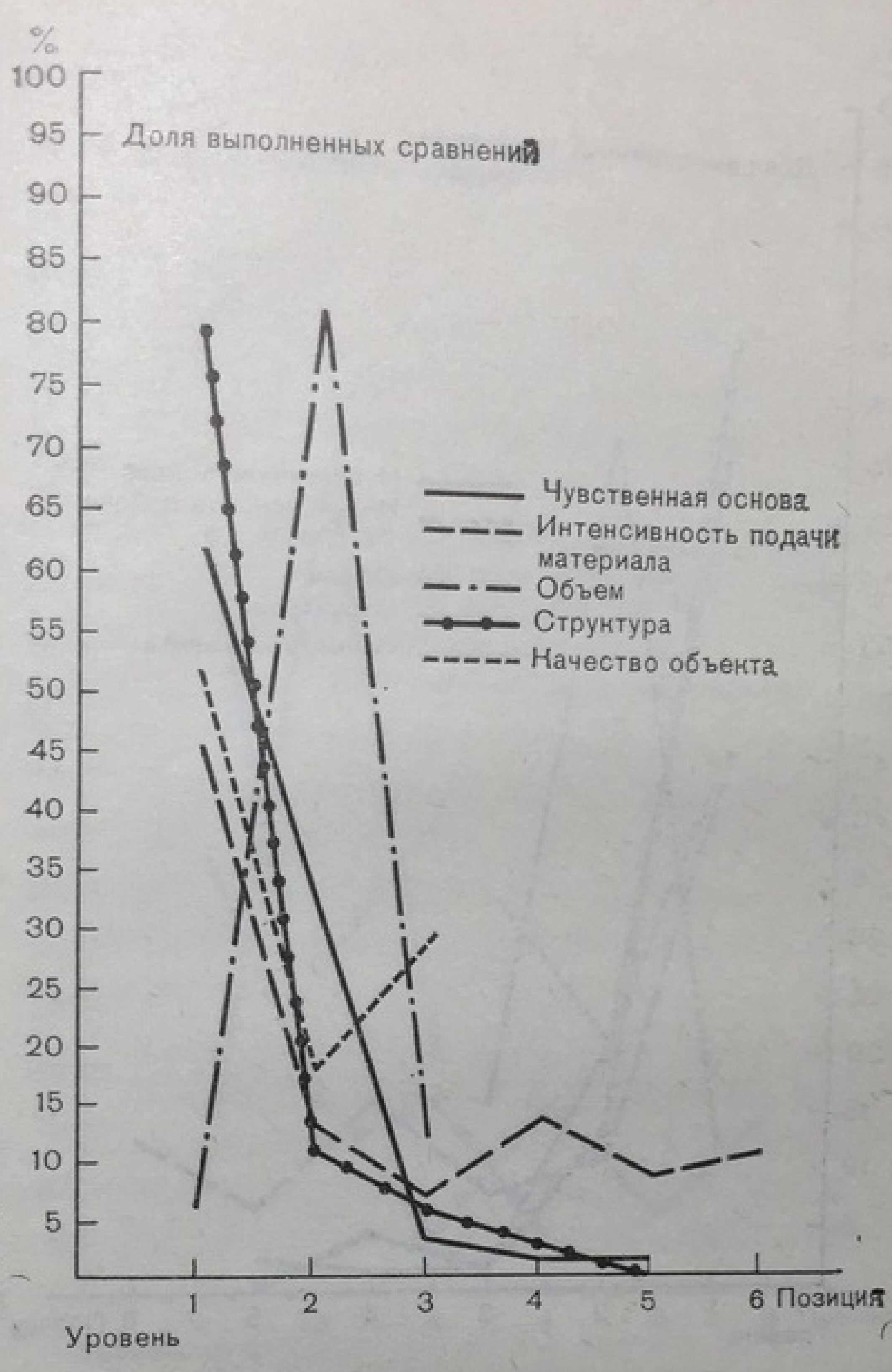


Рис. 36. Результаты сравнения в 8-м классе на уроке биологии.

тение знаний вид практической деятельности. В эксперименте участвуют естественный процесс и человек. Учебные эксперименты (в преподавнии биологии, физики, химии, географии, при проведении внеучебных просветительских и воспитательных мероприятий) являются источником информации со следующими специфическими свойствами:

1) учебные опыты являются «наглядными»; как естественный процесс они могут восприниматься прямо или косвенно;

2) обозримое соотношение между началом опыта и его результатом легко контролируется, подтверждается и проверяется «обратной связью»;

3) учебные опыты делают возможной моторную и учебную деятельность детей;

4) в учебные опыты входят различные виды мыслительной деятельности. Следовательно, экспериментиро-

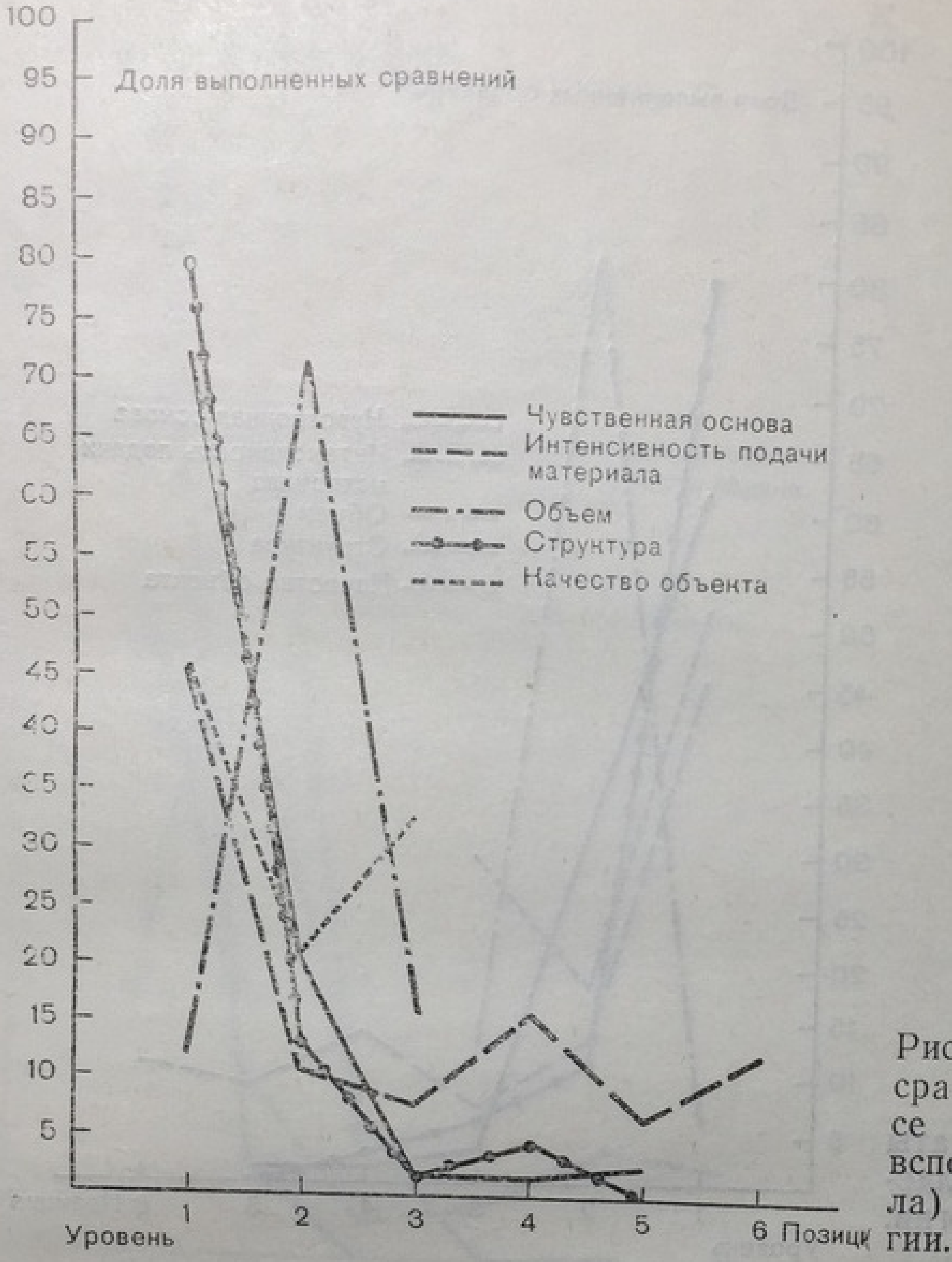


Рис. 37. Результаты сравнения в 9-м классе (профессиональная вспомогательная школа) на уроке биологии.

вание выступает как особая, материализованная форма проявления мышления.

Уже самые общие особенности учебного опыта дают основание утверждать, что в соответствующей модификации он может быть использован в учебно-воспитательной работе как эффективный дидактический элемент. Обладая особыми признаками, он в высшей степени соответствует условиям обучения, которое ориентируется на специфические личностные качества слабоумных, но способных к обучению детей. Благодаря этим качествам учебный опыт позволяет:

1) *отделить* предмет от его сложных естественных и общественных связей;

2) усилить наглядность естественных процессов;

3) осуществить четкое дидактическое руководство;

4) без всяких ограничений проводить *закрепление учебного материала;*

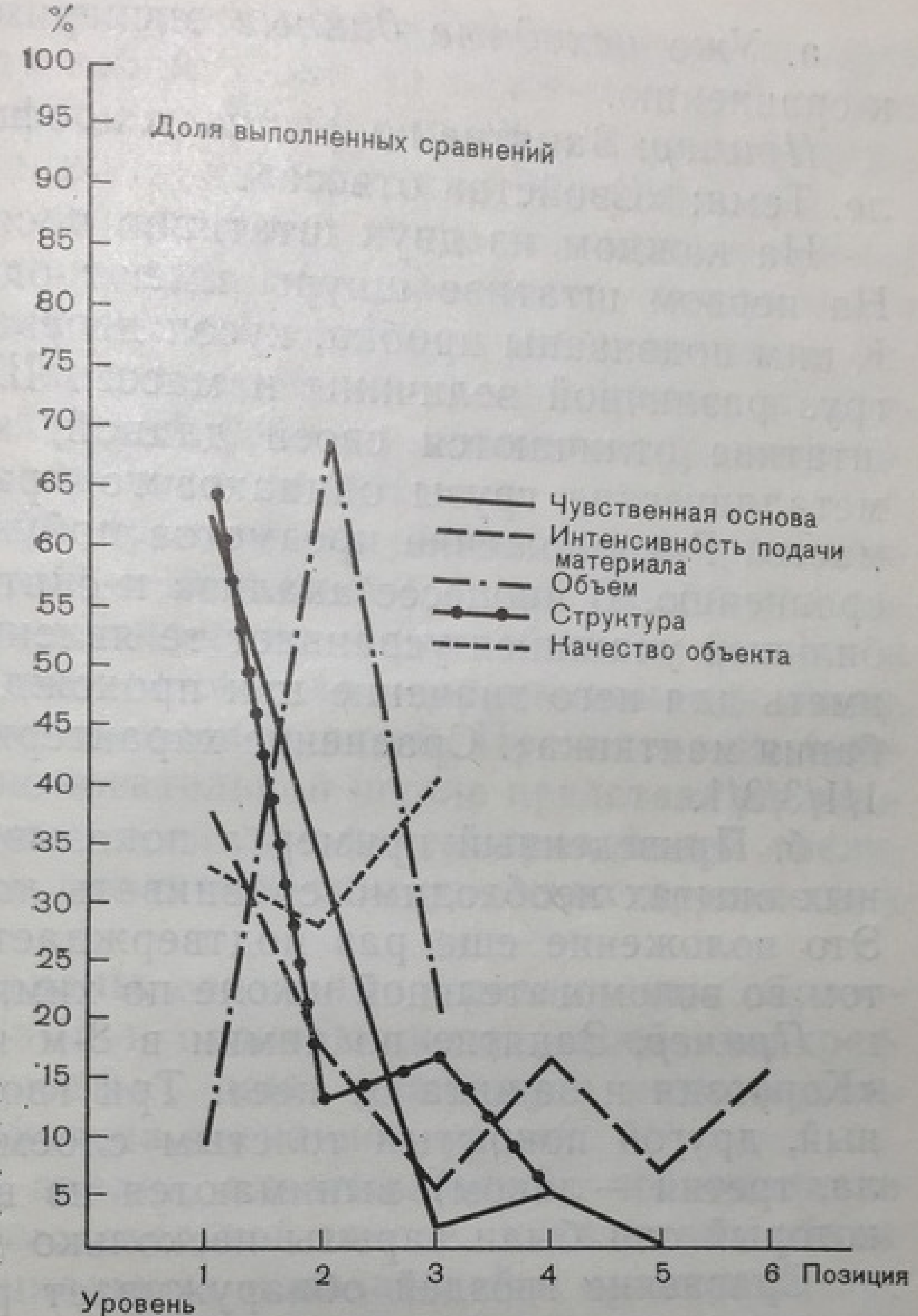


Рис. 38. Результаты сравнения в 10-м классе (профессиональная вспомогательная школа) на уроке биологии.

5) облегчить *«генерализацию»* существенных явлений благодаря варьированию условий эксперимента;

6) демонстрировать *динамические* процессы, особенно охотно воспринимаемые учащимися вспомогательных школ;

7) действовать как терапевтический, корректирующий фактор благодаря точности в подготовке и проведении эксперимента и строгой последовательности действий, столь необходимой для дебильных учащихся;

8) в конкретной и наглядной форме обосновывать *мировоззренческие основы* диалектического материализма;

9) активизировать интеллектуальную деятельность и обогащать практику общения с объектами и конкретными явлениями на основе сравнения.

Педагогический опыт работы с дебильными учащимися основан на *сравнении;*

а. Уже *исходные данные* эксперимента побуждают к сравнению.

Пример: Занятие по физике в профессиональной школе. Тема: «Свойства отвеса».

На каждом из двух штативов висят по три шнура. На первом штативе шнуры имеют одинаковую длину. К ним подвязаны пробка, кусок дерева и металлический груз различной величины и массы. Шнуры на втором штативе отличаются своей длиной, к ним подвешены металлические грузы одинакового размера, формы и массы. Расположение предметов побуждает учащихся к сравнению. В процессе анализа и синтеза признаков дебильный учащийся усваивает те явления, которые будут иметь для него значение при прохождении темы «Колебания маятника». Сравнение характеризуется формулой: 1/1/3/3/1.

б. Приведенный пример а показывает, что в школьных опытах необходимо сравнивать *конечные ситуации*. Это положение еще раз подтверждается учебным опытом во вспомогательной школе по химии.

Пример. Занятие по химии в 8-м классе на тему: «Коррозия и защита от нее». Три гвоздя (один железный, другой покрытый толстым слоем смазочного масла, третий — лаком) вынимаются из влажного песка, в который они были зарыты несколько недель назад.

Сравнение гвоздей обнаруживает различие: простой гвоздь заржавел, покрытые смазочным маслом и лаком гвозди свободны от каких-либо следов коррозии. Сравнение характеризуется формулой: 1/1/2/1/1. Этот опыт
2
могут понять даже весьма слаборазвитые дебильные учащиеся.

в. *Ход* опыта побуждает учащихся к сравнению.

Пример. Занятие по химии в 8-м классе. Тема: «Изменение вещества от нагревания».

Ученик наполняет две пробирки сахарным песком. Пламя спиртовки нагревает одну из пробирок. Песок постепенно изменяется, превращаясь сначала в «конфетный сахар», «карамель» и, наконец, в «сахарный уголь».

Отдельные фазы эксперимента характеризуют одинаковые и различные свойства вещества. Некоторые сравниваемые явления экспонируют. Сравнение определяется формулой: 2/3/2/1/1.

г. Признаки *исходной* и *конечной ситуации* следует сравнивать между собой. Одна из важных целей эксперимента состоит в том, чтобы наглядно показать результат целенаправленного «воздействия на природу».

Пример. Для иллюстрации этого положения может служить тот же опыт, который мы уже приводили в пункте в. Сахарный песок в пробирке как вещество в исходной ситуации можно сравнить с «сахарным углем», если данный химический процесс должен охарактеризовать тему «Превращение вещества».

Можно было бы продолжить методические рекомендации, цель которых — использовать во вспомогательных школах систематические упражнения в сравнении из области естествознания для коррекционно-воспитательного развития мышления детей. Преподавание естествознания во вспомогательной школе представляет многочисленные возможности для целенаправленной тренировки умственных аналитико-синтетических процессов у дебильных детей.

Учебные материалы, связанные с различными образовательными сферами и отличающиеся своей конкретностью и наглядностью, дают учащемуся возможность проводить сравнения на посильном уровне.

Методический анализ, охватывающий преподавание биологии во вспомогательной школе, показывает объем и качество потенциальных показателей в сравнении, которых могут добиться дебильные учащиеся с легким поражением интеллекта.

Учебные опыты, проводимые учителем современной вспомогательной школы на занятиях по естествознанию и политехническому обучению, требуют применения многообразных сравнений.

5.2.2. Отображение результатов сравнения при обучении во вспомогательной школе

Умственный анализ и синтез в формах сравнения находит свое нестабильное, относительное завершение в том случае, если новое расположение анализируемых элементов из сравниваемого материала каким-либо образом выражено, «материализовано» или воспроизведено в образной форме (см. с. 76).

Сравнения и его результаты могут быть выражены:
1) в устной форме;
2) в письменной форме;
3) в виде чертежа;
4) в пластических образах;
5) в виде технических конструкций;
6) в форме мимики и жеста;
7) в драматических образах;
8) в действиях и в действующих образах.

Образное отображение как современная целенаправленная деятельность педагогов и учащихся, воспроизводящая учебный материал в различной форме, выполняет в учебно-воспитательной работе со слабоумными детьми по крайней мере семь дидактических функций.

1. Воспроизведенный индивидуальный опыт человека ведет к интенсивному субъективному усвоению окружающего мира, в котором структуры всех объектов и явлений выступают в субъективно «преломленном» виде (гносеологическая функция).

2. В этой связи образное отображение сравнения повышает возможности обучающегося индивидуума воспроизводить усвоенный учебный материал полнее, увереннее и быстрее (мнемоническая функция).

3. Образное отображение определенным образом характеризует внутреннее, субъективно-эмоциональное и рационально-интеллектуальное состояние индивидуума. Его можно использовать в этом отношении в диагностических и терапевтических целях.

4. Образное отображение в его специальных формах является внешним материальным носителем внутренних психических, интеллектуальных процессов. Умственный анализ и синтез совершается в формах сравнения на базе языкового, образного, кинетического или другого материала, в некоторых случаях в его рудиментарных формах. Выраженный результат, завершающий сравнение, выступает в этом аспекте как широко и интенсивно материализованная конечная фаза завершающегося психофизиологического процесса (материализирующая функция).

5. Отражение результатов сравнений независимо от того, на какой фазе аналитико-синтетического процесса они проводятся, позволяет осуществлять «обратную связь» по типу кибернетических систем или «контрольные действия» (Гальперин), которые становятся необхо-

димыми для корректирующей «регулировки» в самоуправляющихся системах (кибернетический аспект).

6. Образному отображению свойственна «коммуникативная функция», которая имеет большое значение для человека, так как она осуществляет все те многообразные социальные контакты, в которых человек нуждается как существо общественное.

7. Многочисленные целенаправленные и координированные связи, которые осуществляются в процессе образного отображения сравнения, оказывают благоприятное влияние на общий физиологический настрой центральной нервной системы, в результате чего возможно использовать эту функцию «образного отображения» как «физиологическую», преследующую дидактические цели.

Эти 7 функций сравнения действуют комплексно. Однако в каждом конкретном случае они действуют не с одинаковой силой. Для дидактического аспекта имеют, пожалуй, наибольшее значение «гностическая», «материализующая», «регулирующая» и «коммуникативная» функции, см. Angerhoefer [232].

Нам известно, что у умственно отсталых детей чрезвычайно слабо развиты выразительные способности. Во-первых, они весьма недифференцированно представляют себе ту субстанцию, которую они должны отразить. Во-вторых, развитие у них специфически человеческих форм выражения (предполагающих целый комплекс знаний, навыков, способностей) не достигает нормального уровня, если не считать некоторых весьма редких случаев особых дарований в изобразительном или другом виде искусства, см. Scholz-Ehrsam [185, с. 100, 103 и 127]. Изъяны в регулировании движений, связанных с центральной нервной системой и со всем комплексом психофизического состояния, называемого олигофренией, устанавливают для этого очень узкие рамки. Это, однако, принципиально не меняет того факта, что преподавание музыки и черчения, как и вообще правильное образование, может развить у дебильных учащихся способность к выражению, а при соответствующей методической квалификации преподавателя и обеспечить значительные успехи.

Главная слабость дебильного ребенка в умственном анализе и синтезе, по-видимому, определяется теми трудностями, которые он испытывает в «образном вы-

ражении», в отражении своей интеллектуальной деятельности и ее результатов. Поэтому учитель вспомогательной школы должен уделять большое внимание изображению результатов сравнения. Дидактические правила требуют во вспомогательной школе не только «разнообразной наглядности», но и многообразной выразительности в интересах наибольшей успешности обучения и воспитания детей с ослабленным интеллектом.

В своих отчетах о методических исследованиях, проведенных под руководством сотрудников Института специального образования при Берлинском университете им. Гумбольдта, Spengler, Richter и Sommerfeld пишут о способностях дебильных учащихся к выражению сравнений. Подобранные ими примеры иллюстрируют и конкретизируют изложенную выше дидактическую проблему и ее значение для дебильных учащихся всех классов. Планы уроков заимствованы нами из описания занятий во вспомогательных школах (потоки А, Б. В) Берлина и в группах для умственно отсталых детей в специализированной психоневрологической больнице в Бранденбург-Гёрдене.

Устная форма выражения результатов сравнения развивает языковые выразительные способности дебильных учащихся как важнейшее средство коммуникации, содействующее общественной интеграции. Однако эти дети как раз и отличаются слабым развитием речевых выразительных способностей, что, по Павлову, относится ко «второй сигнальной системе».

Пример. Урок по биологии в 7-м классе. Тема: «Хвойные деревья — ель и сосна». План урока, которым мы располагаем, предусматривает сравнение дебильными учащимися ели и сосны, нарисованных на доске (формула сравнения: 1/1/2/1/1). Результат сравнения, выраженный в языковой форме: «У сосны корень имеет форму столба, который уходит глубоко в землю. У ели плоский корень. У сосны длинный, стройный ствол, у которого стебли вырастают на самом верху. У ели стебли вырастают уже внизу, если там есть для них место. Оба дерева хвойные. Они сохраняют свою хвою и зимой. У сосны хвоя длиннее, чем у ели» (рис. 39).

Недостаточно развитая способность к умственному анализу и синтезу, отличающая дебильного ребенка, а также его неумение выражать свои мысли в устной форме находятся во взаимосвязи. Однако на основании то-

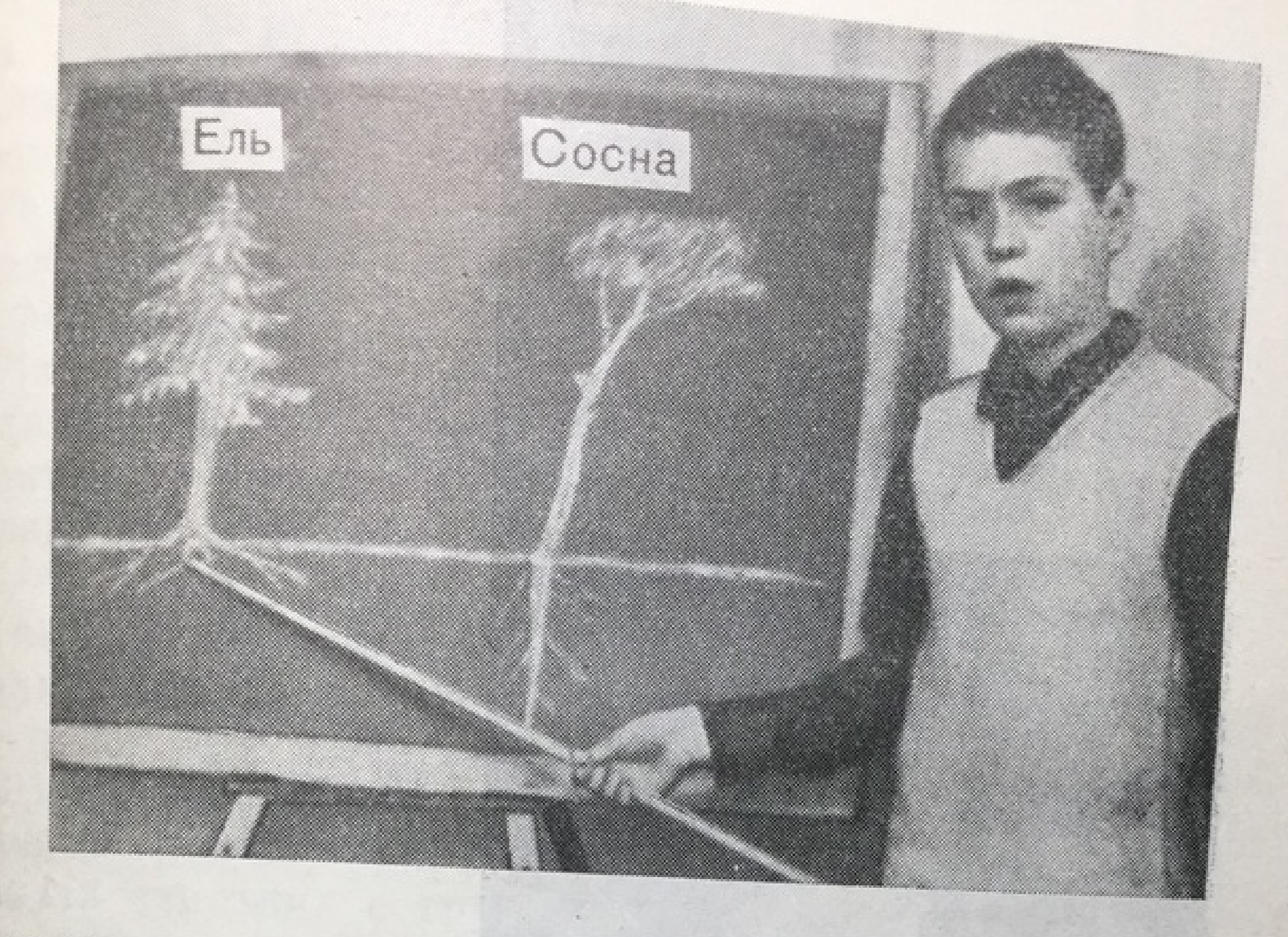


Рис. 39. Сравнение ели и сосны.

го, как дебильный учащийся выражает свои мысли в устной форме, еще нельзя непосредственно судить о его интенсивной или экстенсивной способности к сравнению, поскольку оба эти качества не связаны механически. Другие формы выражения, которые могут фигурировать вместо устной формы или параллельно с ней, требуют сознательных дидактических усилий со стороны преподавателя.

Письменная форма выражения приводится ниже на занятиях по истории в классе 7Б.

Пример. После рассказа учителя о жизни в средневековом городе учащиеся 7-го класса вспомогательной школы сравнивают картину «Город в средние века» (рис. 40) с современными городами ГДР (формула сравнения: 1/2/3/1/1). Результаты сравнения учащиеся заносят в текст с пропусками, который, с одной стороны, ограничивает и направляет сравнение, с другой — должен предотвращать возможность орфографических ошибок. На примере приведенной ученической работы (рис. 41) видно, в чем заключаются трудности, которые учитель вспомогательной школы должен принимать во внимание, если он требует от своих учеников описания результатов своей сравнительной деятельности в пись-

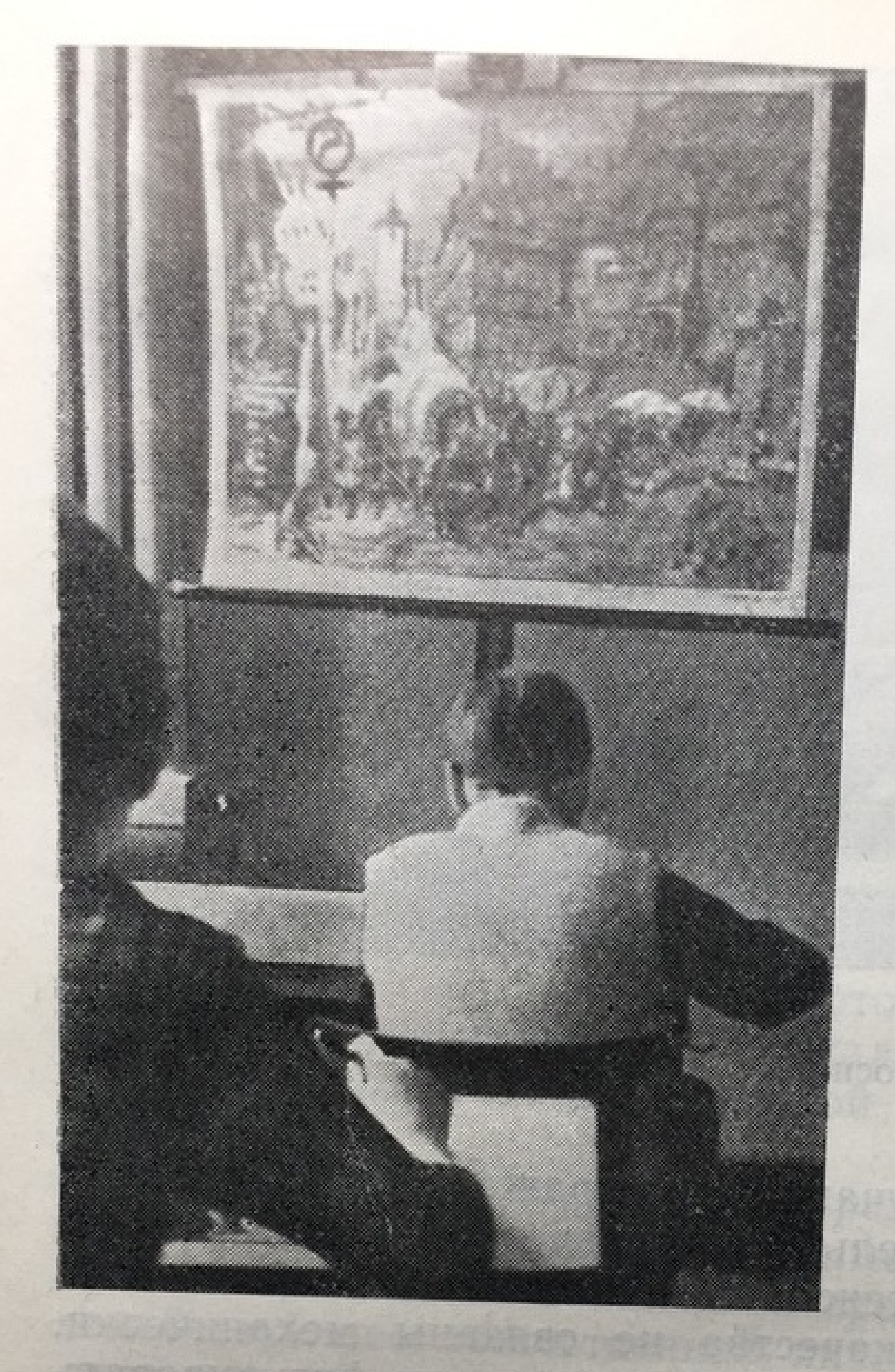


Рис. 40. Рассказ о жизни в средневековом городе (по картине).

менной форме. Дебильные учащиеся должны быть подготовлены к тому, чтобы по возможности орфографически правильно излагать результаты сравнения. Дидактически правильно построенное обучение во вспомогательной школе должно отделить проблемы орфографии от специфических усилий, которых требует от учащихся сравнение.

Отражение результатов сравнения в форме рисунка помогает учащимся избежать множества ошибок, которые они допускают в правописании. Если учитель вспомогательной школы намечает графическое отражение результатов сравнения, то ему легче сконцентрировать внутреннюю целеустремленность своих учащихся на собственно аналитико-синтетическом процессе.

Поскольку дебильные учащиеся овладевают методами графического выражения быстрее, чем орфографией, графические методы играют в обучении во вспомогательной школе значительно большую роль, чем в массовой.

Примеры.

а. На рис. 42 а, б, в приводятся графические изображения результата сравнения, проведенного дебильными учащимися.

Результаты сравнений могут фиксироваться с помощью рисунков, графических символов и подготовленных аппликаций.

Рисунки показывают темы, по которым учащиеся младших классов вспомогательных школ занимались аналитико-синтетической деятельностью, а также формальный уровень проводимых сравнений.

б. В рамках трудового воспитания учащиеся класса 3В (ныне второе отделение вспомогательной школы) работали с киркой и граблями. Сравнение, в основу которого положены оба садовых инструмента (формула: 1/1/2/1/1), графически изображается на рис. 43 а, б (удачные сравнения) и рис. 44 (неудачное сравнение).

в. На занятиях с группой имбецильных детей были очень четко и ярко нарисованы большой четырехугольник и круг. В ходе анализа дети должны были отличить понятия «круглый» и «угловатый».

Изображение сравнения и его результатов дается графически с помощью палочек и пластинок (рис. 45). Техника изображения сама по себе сильно ограничивает число возможных решений, облегчает отображение проведенного сравнения.

Сравнения исходного материала с результатами его изображения включаются в качестве «контрольных действий» в конечное учебное задание.

Средневековый город

В то время как у нас в новых городах прокладываются широкие и прямые улицы, в средневековых городах они были узкие и кривые.

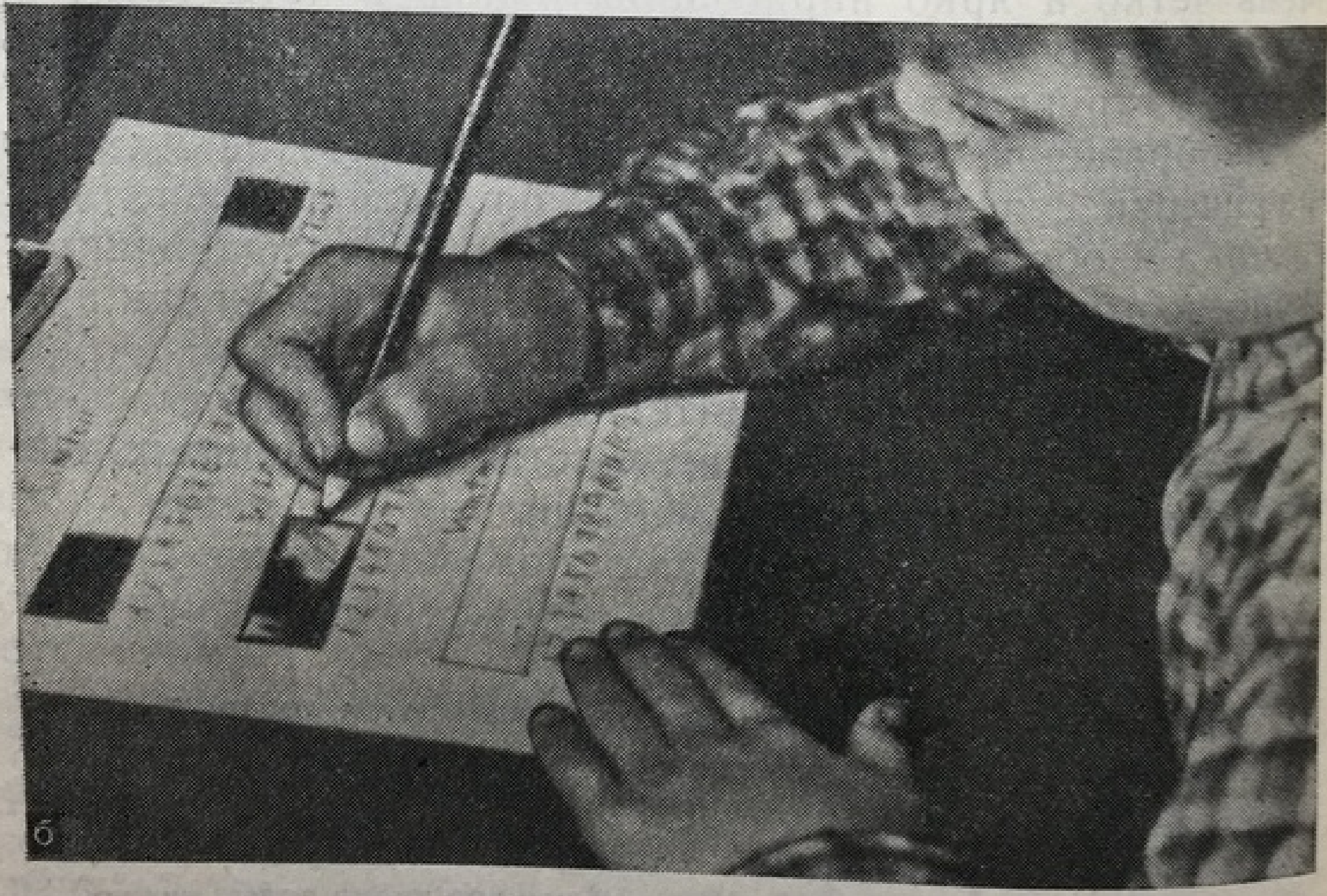
Мы открываем водопроводный кран, и из него течет столько воды, сколько нам нужно. В средние века каждое ведро воды нужно было приносить со двора.

В то время товары привозили в города на фургонах.

В ГДР всем людям, которые уже не могут работать, оказывают помощь.

В средние века больные люди вынуждены были просить милостыню.

Рис. 41. Письменная работа (вставить пропущенные слова).



Если графическим средством выражения результатов сравнения отдается предпочтение в обучении детей в младших классах, а также дебильных детей с более ослабленным интеллектом, то это не значит, что их применение ограничивается лишь этими ситуациями. Графическое изображение умственного анализа и синтеза нахо-

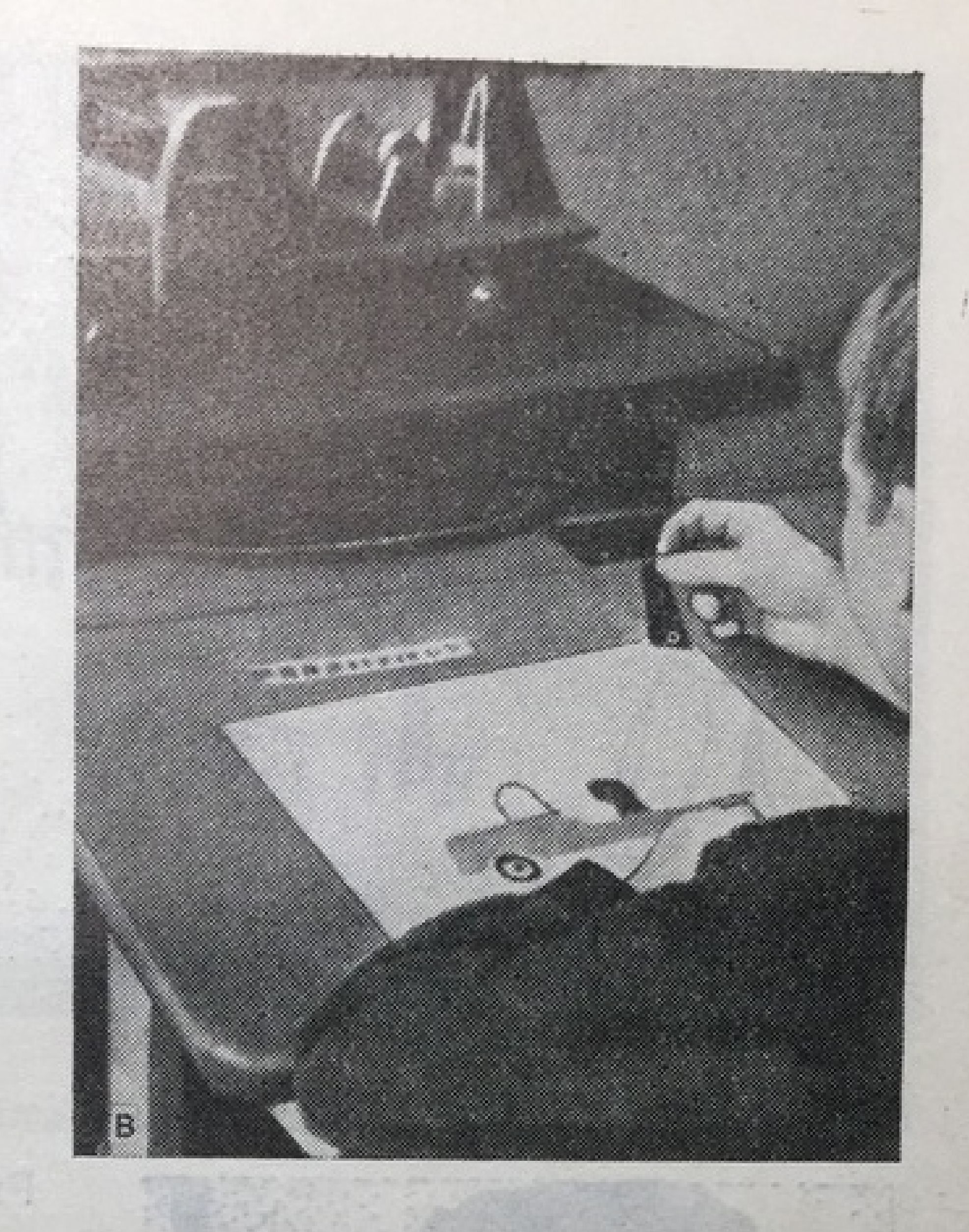


Рис. 42а — в. Графическое изображение результатов сравнения.

дит свое место в дидактических планах обучения слабоумных учащихся всех ступеней.

Если перед дебильными учащимися возникает задача выразить результаты сравнения, которые имеют объемные, трехмерные признаки, то следует отдать предпочтение пластическим формам выражения.

Пример. Урок труда в 5-м классе.

Лепка с помощью пластилина и глины. Изучая тему «Мы лепим снежную бабу», учащиеся путем сравнения определяют цилиндрическую и сферическую формы и их свойства (рис. 46).

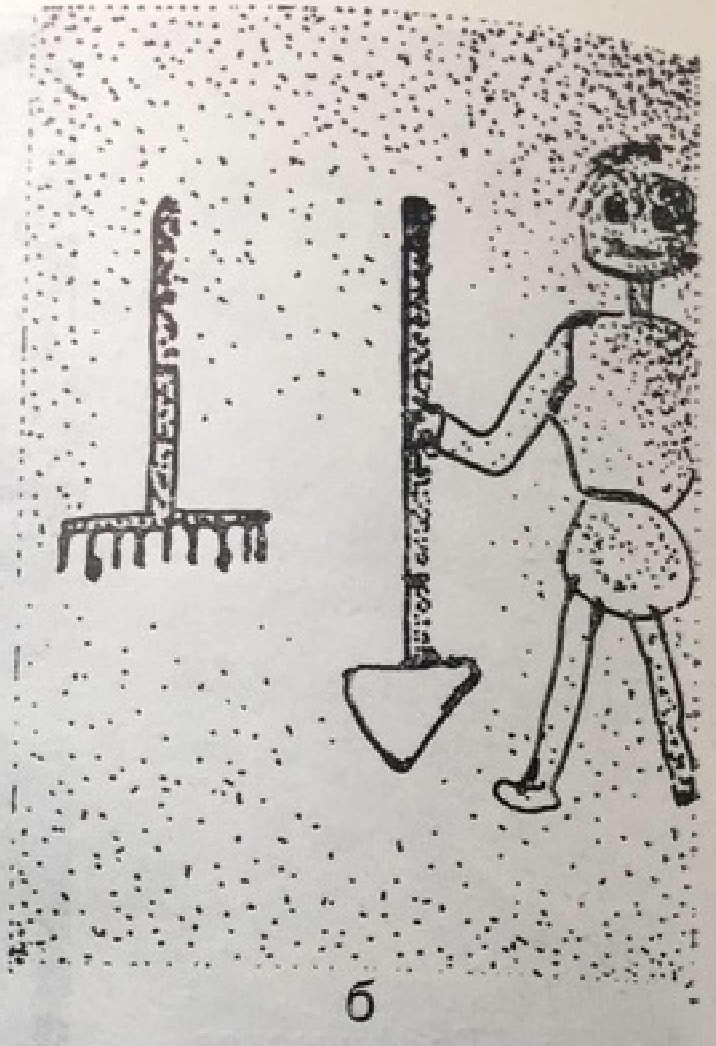
В процессе лепки учащиеся, наблюдая различные методы, с помощью которых лепятся шар и валик (круговые и вращательные движения), учатся дефференцировать формы тел, познанные ими путем сравнения.

Технической и *конструкторской* является та форма выражения сравнения, которая возникла под влиянием научно-технической революции и приобрела все большее значение для дидактики.

Промышленность школьных принадлежностей и игрушек создает все больше различных «строительных конструкторов», с помощью которых можно проводить тренировочные упражнения по отображению сравнений с помощью конструкторских и технических средств.



а



б

Рис. 43а,б. Удачные сравнения.

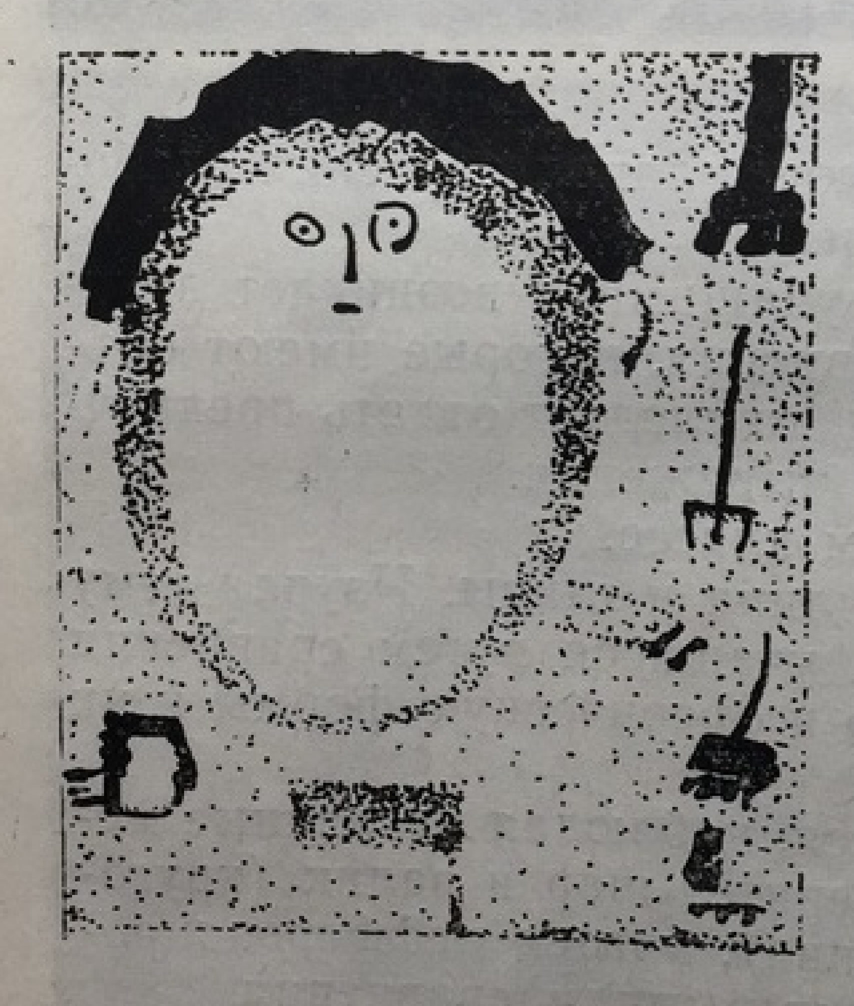


Рис. 44. Неудачное сравнение.

Технические и конструкторские формы отражения аналитико-синтетической деятельности в обучении дебильных учащихся могут быть использованы учителями вспомогательных школ, если проблемы отражения не требуют сложных мыслительных операций в виде установления причинных связей и перед учащимися ставятся ограниченные задачи. Этот метод также позволяет объективизировать результаты сравнения.

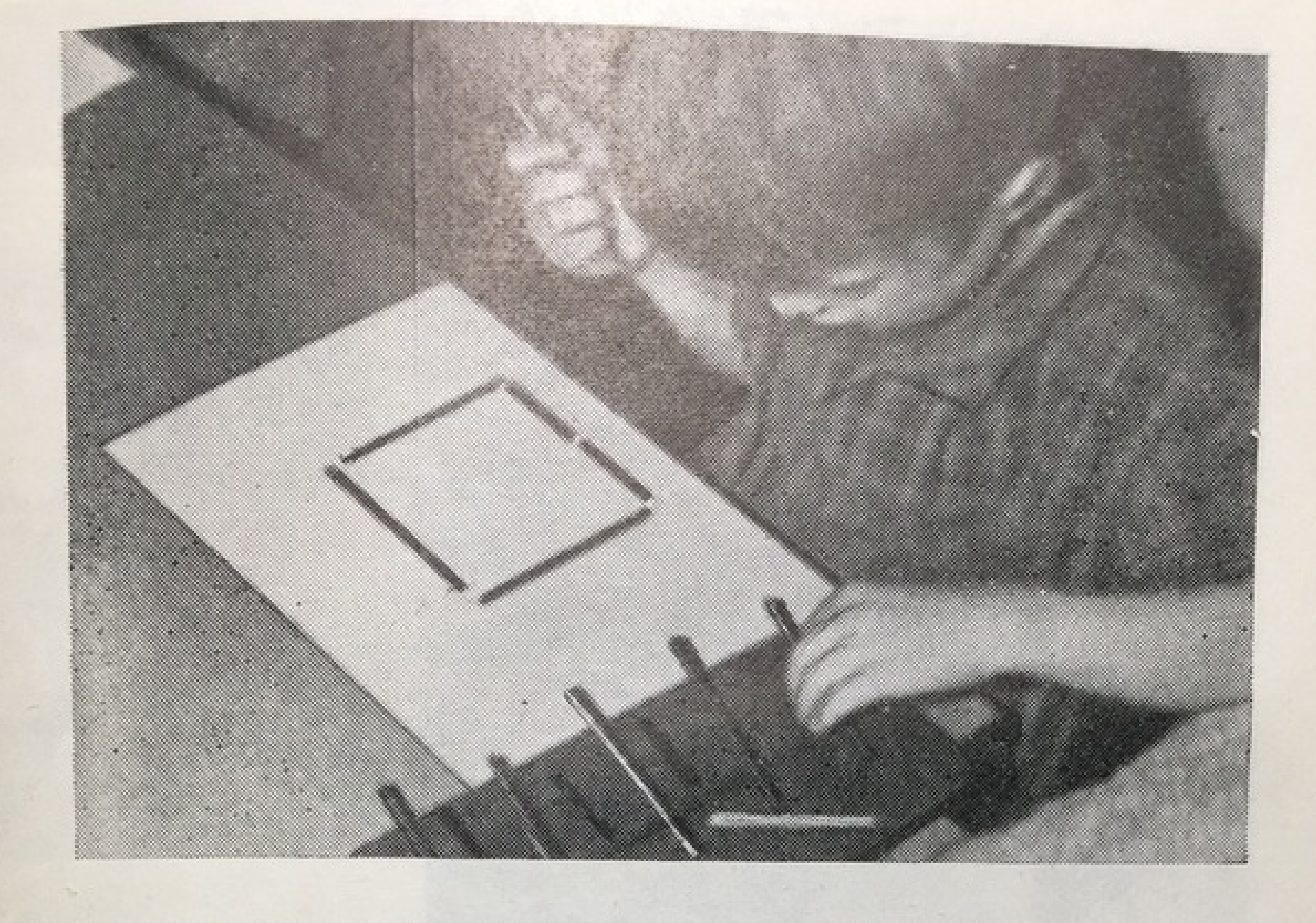


Рис. 45. Изображение результатов сравнения с помощью палочек и пластинок.

Примеры.

а. Урок краеведения в 4-м классе. Тема: «Строительство новых домов».

После осмотра строительной площадки, на которой ведется строительство крупноблочных и кирпичных домов, учащиеся сравнивают различные методы строительства домов. При проведении этого трудного в формальном отношении сравнения учитель показывает учащимся два рисунка (формула сравнения: 1/1/3/1/1). Определив отличительные признаки обоих методов строительства, учащиеся с помощью «конструктора» из пластмассы сооружают два дома, которые в зависимости от примененного метода отличаются размером, назначением и внешним видом (рис. 47).

б. Урок труда в 5-м классе. Тема: «Строительные и соединительные элементы».

Учащиеся сравнивают квадрат, собранный из металлических пластинок с отверстиями, с аналогичным образом собранным треугольником. Наряду с другими одинаковыми и различными признаками они выявляют устойчивость обеих конструкций (форма сравнения: 1/1/3/ /2/1).

Результаты сравнения выражаются тем, что учащиеся строят стол, который должен по возможности прочно



Рис. 46. Формы из пластилина и глины.

стоять на четырех ножках (это задание выполняется с помощью учителя). Сказанное иллюстрирует рис. 48а, б.

в. Знание метрических свойств тел, приобретенное благодаря сравнению квадрата и кубика, можно выразить с помощью «конструктора» (математика в 6-м классе) (рис. 49).

И. П. Павлов и его сотрудники впервые правильно осветили познавательную функцию «кинестетического» анализатора».

При отображении сравнения с помощью мимики и жестов используются движения. Этот метод применяется для отображения резко дифференцированных пространственных, статических признаков в учебном процессе во вспомогательной школе, особенно для отображения различий, обнаруженных в ходе сравнения (см. рис. 50а, б).

Пример. Урок краеведения в 3-м классе. Тема: «Весна на нашей родине».

Учащиеся класса 3Б сравнивают подснежники и шафран с помощью рисунка на доске (формула сравнения: 1/1/2/1/1).

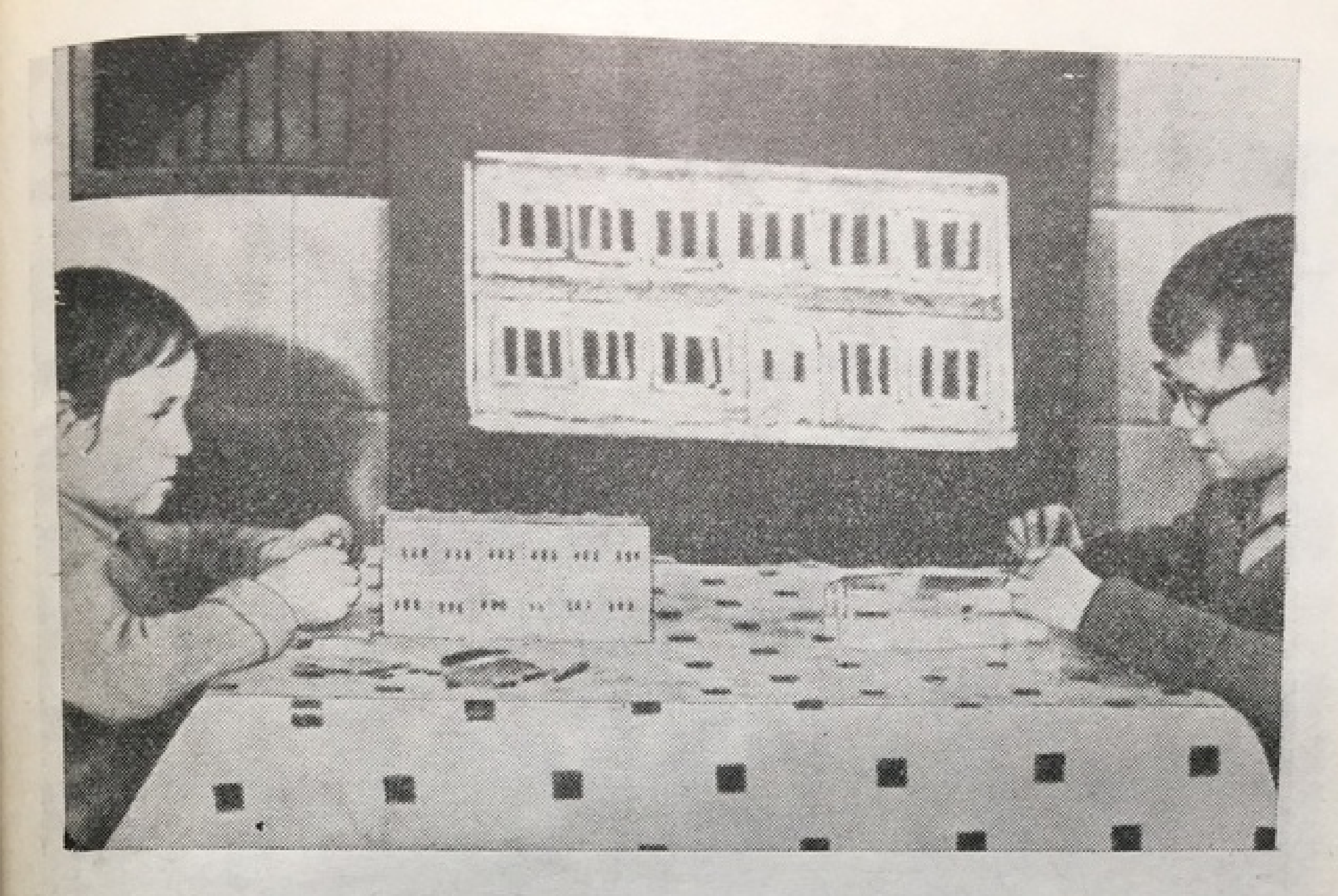


Рис. 47. Строительство с помощью конструктора.

Результаты сравнения они выражают с помощью жестов, как показано на рис. 50а, б.

Дебильные учащиеся могут выражать результаты сравнения также в драматизированной форме. Последняя является особенно подходящей для изображения сложных сравнений и их результатов, содержание которых — морально-этические действия и поведение людей, в том числе и в исторических ситуациях.

Пример: Урок немецкого языка в 4-м классе. Тема: сказка «Домик в лесу».

После того как учитель, а затем и выразительно читающие учащиеся несколько раз прочитали сказку вслух, учитель организует обсуждение сравнений, в которых сопоставляются различные действия трех сестер.

По заданию: «Разыграйте то, что случилось с тремя сестрами и чем отличаются их действия» (формула сравнения: 1/6/3/3/3) четверо учащихся класса на глазах у своих критически наблюдающих и сравнивающих товарищей в драматизированной форме разыгрывают содержание сказки, как показано на рис. 51а—в.

При дидактической организации умственной аналитико-синтетической деятельности дебильных учащихся следует иметь в виду, что метод совершения действия может выразить все конкретные формы интеллектуальной деятельности.



Рис. 48а,б. Строительные и соединительные элементы.

При именно такой экспрессивной форме дается *динамическое отображение,* в котором могут выражаться результаты сравнения. Поскольку эта форма не требует каких-либо специальных, трудных приемов, она может часто использоваться в учебно-воспитательном про-

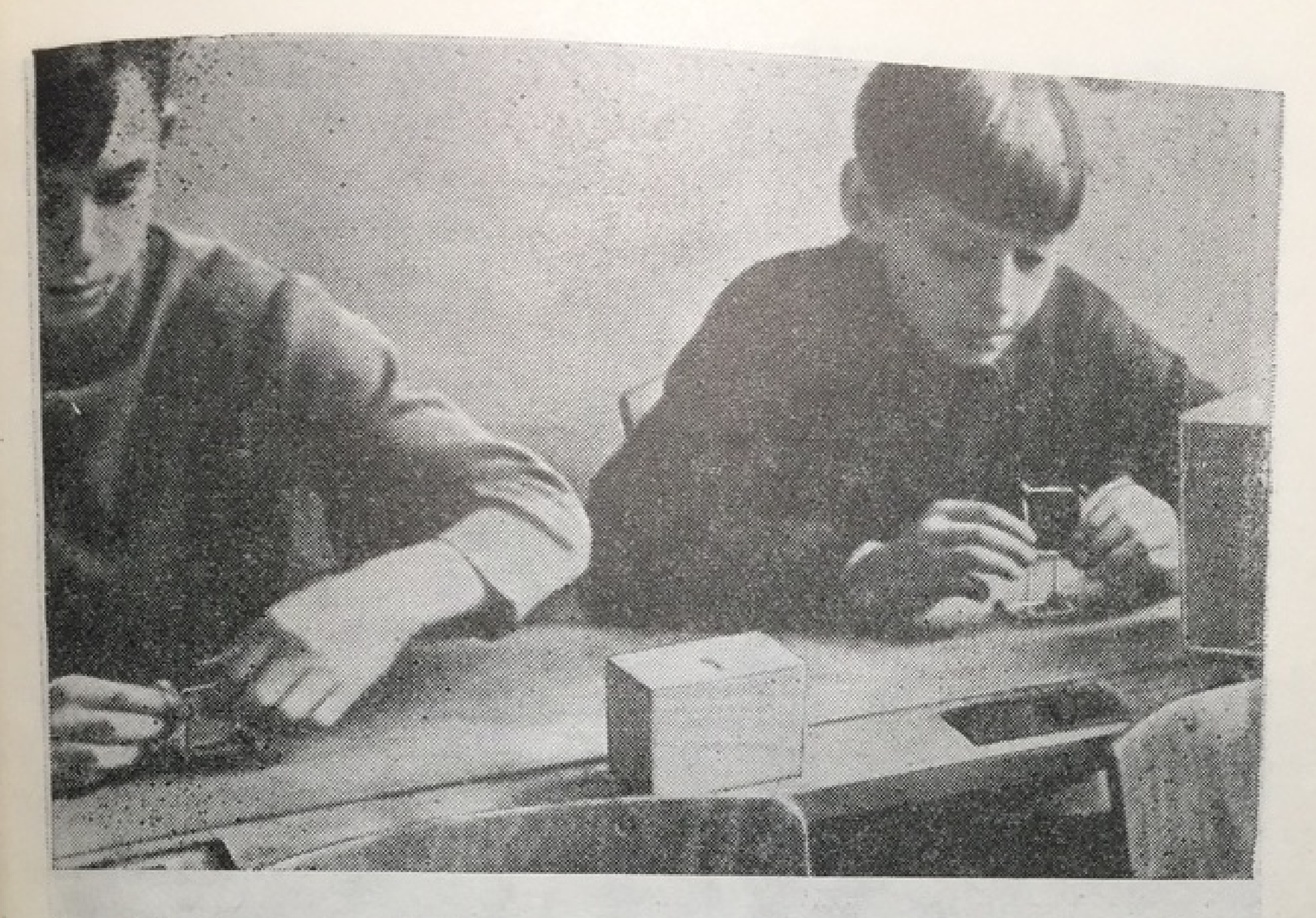


Рис. 49. Счет в 6-м классе.

цессе с детьми с более тяжелой формой умственной аномалии.

Примеры.

а. Урок краеведения в 3-м классе. Тема: «Теплая одежда».

В серии сравнений учащиеся находят, дифференцируют и синтезируют все качества и признаки зимней одежды и в форме динамического отображения показывают летнюю одежду (формула сравнения: 1/1/1/1/1).
2 2 3

«Чемодан с одеждой для кукол» дает учащимся возможность одеть двух кукол — одну по-летнему, другую по-зимнему (рис. 52).

б. Группа имбецильных детей сравнивает красную, желтую и зеленую дорожки — «ритмическое» расположение полосок с возможными вариантами чередований. Имея перед глазами нарисованную на доске «дорожку», дети плетут пестрый ковер (формула сравнения: 1/1/2/ /1/1).

Ученик, показанный на рис. 53 в центре, обладает как способностью к умственному сравнению, так и техникой плетения. Что же касается девочки, то она провела умственный анализ и синтез, однако в силу специфи-

а



Рис. 50а,б. Сравнение подснежника и шафрана (с помощью жеста).

ки своей интеллектуальной аномалии она не в состоянии выразить это в форме какого-то продолжительного действия, см. Scholz-Ehrsam [185, с. 133].

в. Воспитательница показывает группе имбецильных детей цветок. После сравнения (формула: 1/1/1/1/1) дети показывают тот же цветок на доске (рис. 54 а, б).

Как явствует из приведенного ниже приближенного к действительности описания вариантов отображения сравнений, планомерное применение методов, выражающих умственную аналитико-синтетическую деятельность, зависит от различных условий, которые должен учитывать преподаватель вспомогательной школы при планировании своих занятий:

1) особенности объектов и явлений, на основе которых осуществляется сравнение, требуют специфических форм отображения;

2) уровень развития, которого достигли дебильные учащиеся с помощью методов образного отображения, обусловливает предпочтительное применение определенных средств выражения;

3) общие цели обучения в отношении развития у дебильных учащихся приемов выражения результатов сравнения могут вызвать предпочтительное применение тех или иных форм образного отображения в учебном процессе.

Насколько многообразными могут быть эти формы, показывает приводимый ниже пример, которым завершается разговор об отображении сравнений во вспомогательной школе.

Пример. Многообразные формы выражения сравнения. Урок краеведения в 5-м классе. Тема: «Горы и долины» по книге «Местность родного края».

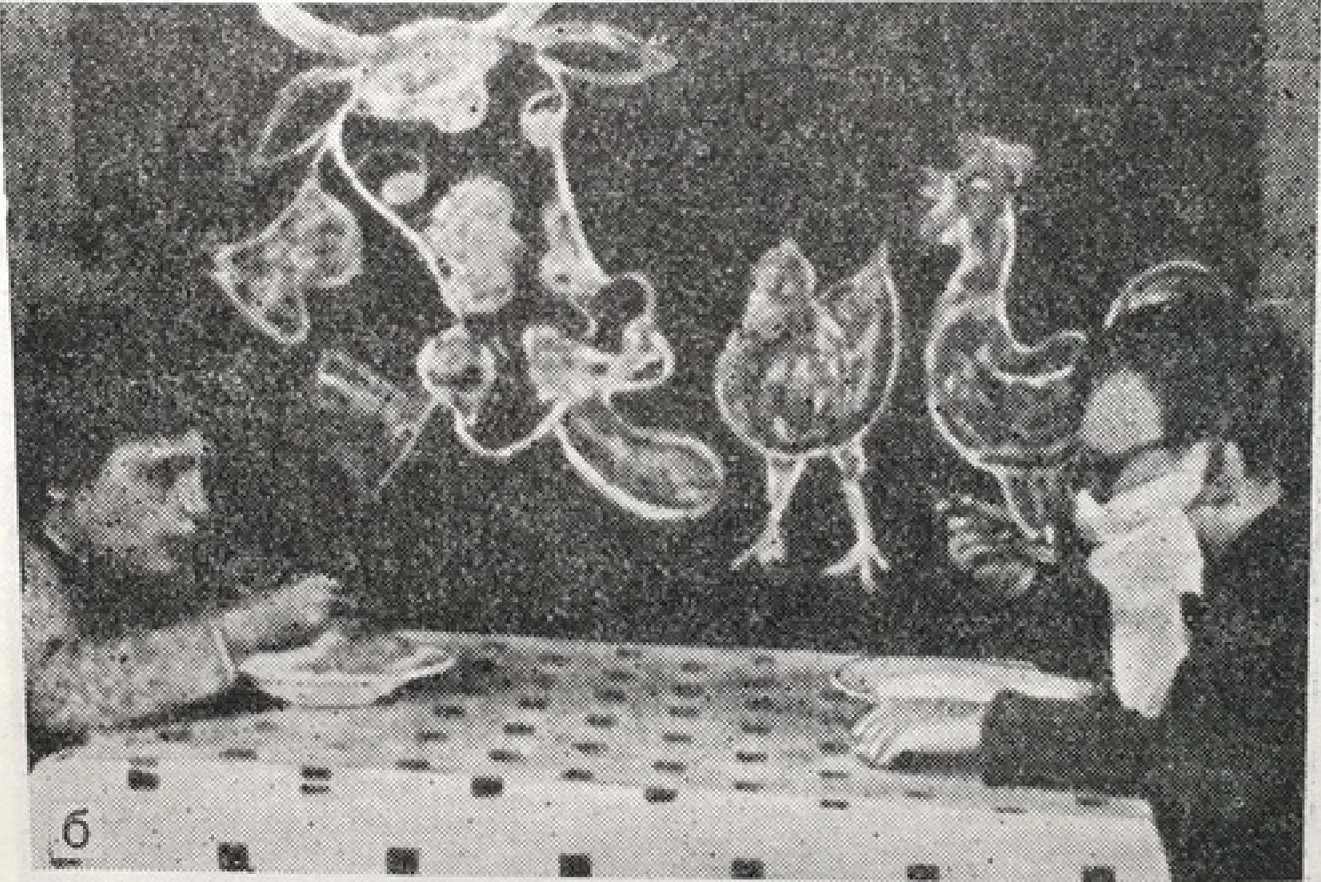
Происходит знакомство с горой и долиной, их демонстрируют, изучают, представляют учащимся с помощью информационных средств, *сравнивают* и изображают (рис. 55а—ж).

5.2.3. Примеры уроков

Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе проводится в различных организационных формах, среди которых важнейшей и наиболее часто встречающейся является урок.

Вслед за Лернером, Скаткиным и Монасоном мы по-


а


б


в

Рис. 51а — в. Сравнение по сказке «Лесной домик».

←

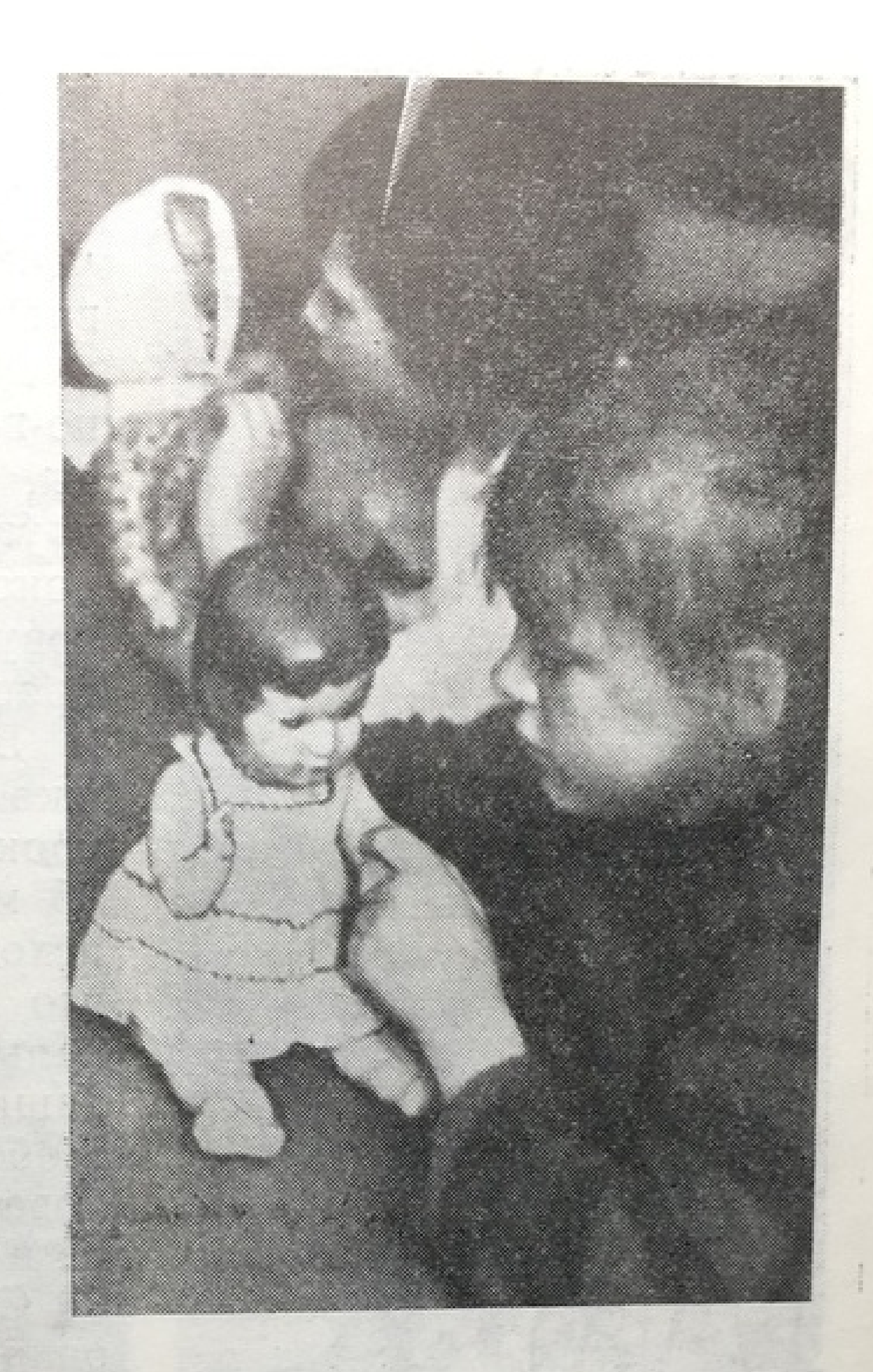
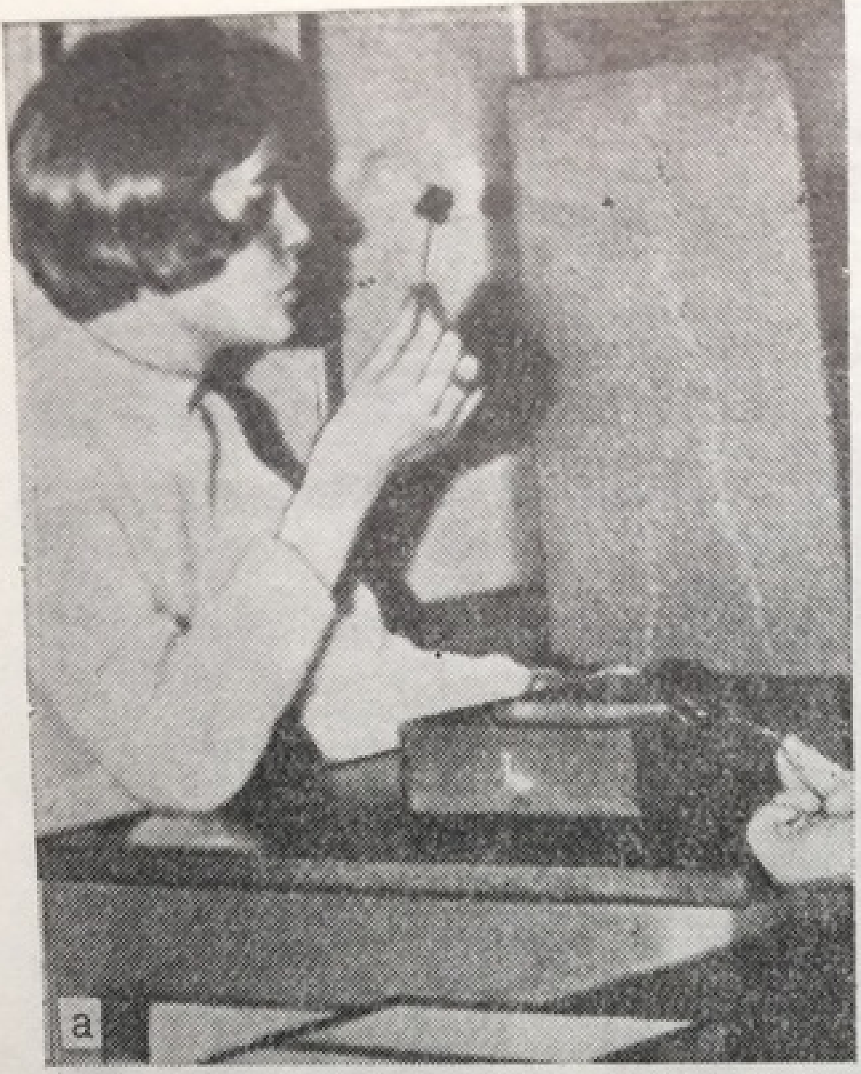


Рис. 52. Признаки зимней и летней одежды (игра с куклами).



Рис. 53. Демонстрация результатов сравнения посредством техники плетения.



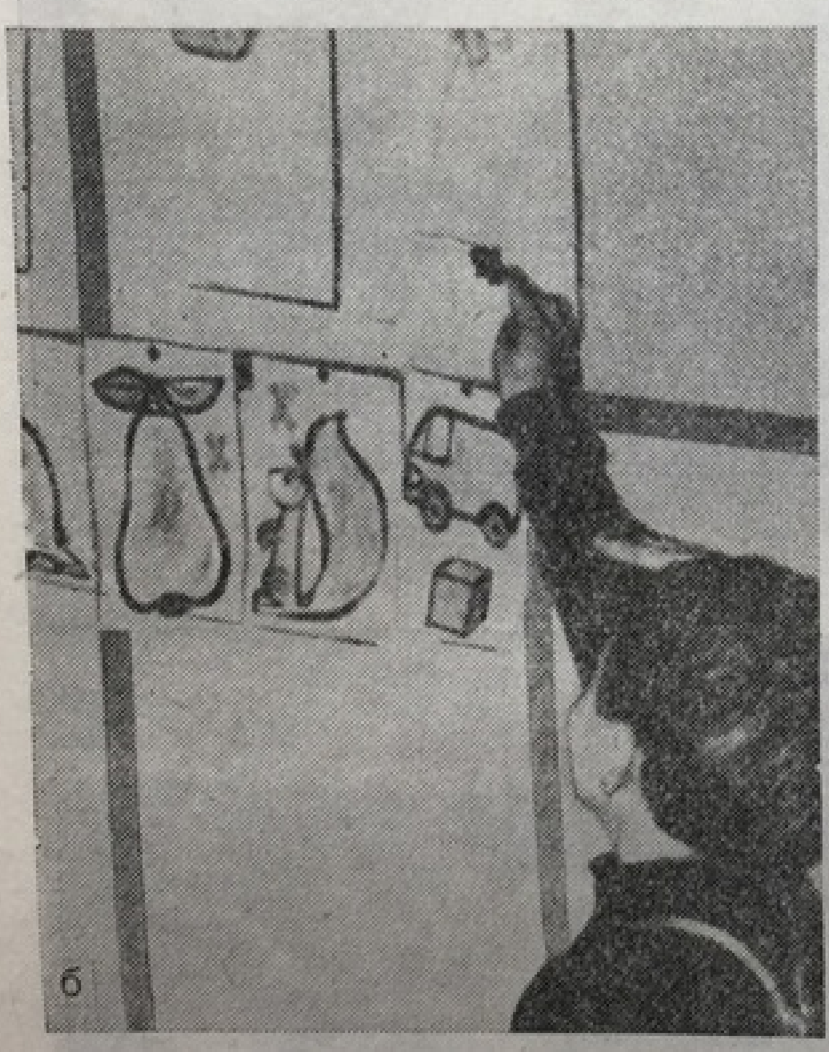


Рис. 54а,б. Сравнение цветов.

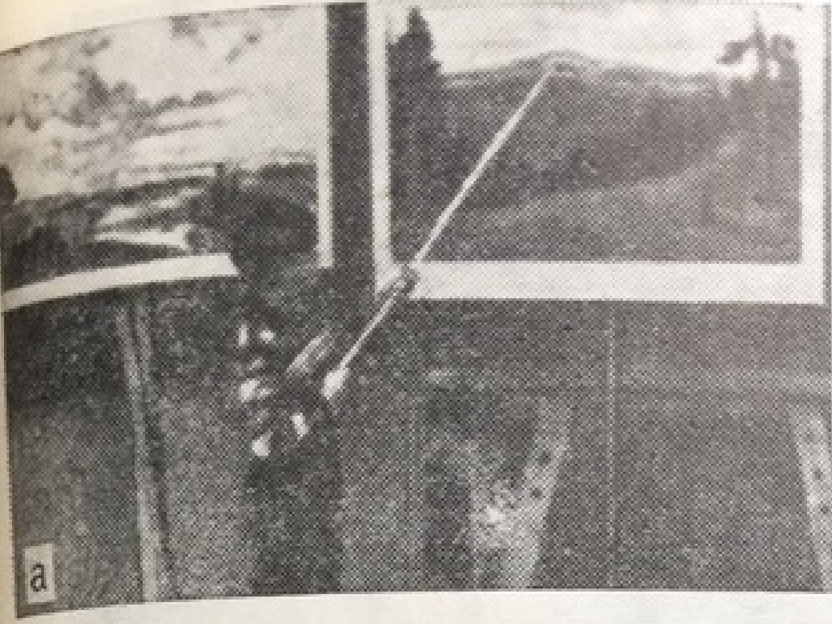
нимаем под учебным уроком логически построенный, относительно законченный, ограниченный по времени организационный элемент школьной учебно-воспитательной работы, который вместе с другими методическими приемами составляет основу педагогического процесса.

В настоящее время мы уже привыкли к тому, что урок продолжается 45 мин. Однако это происходит только потому, что система профессионального образования в наших школах требует особено твердого регулирования учебного процесса в течение дня.

Сапожникова [116], опираясь на проведенные ею исследования, указывает, что могут возникать такие условия, которые оправдывают установление других временных единиц или в отдельных случаях требуют их гибкого чередования. Этот вывод в полной мере относится к условиям работы во вспомогательной школе.

Несмотря на предусмотренную смену основных методических форм работы, учащиеся, которым учеба и без того дается с большим трудом, едва выдерживают урок продолжительностью в 45 мин. А иногда класс работает так углубленно и интенсивно, что только звонок возвещает о необходимости перерыва.

В нижеследующих учебных заметках не учитывались



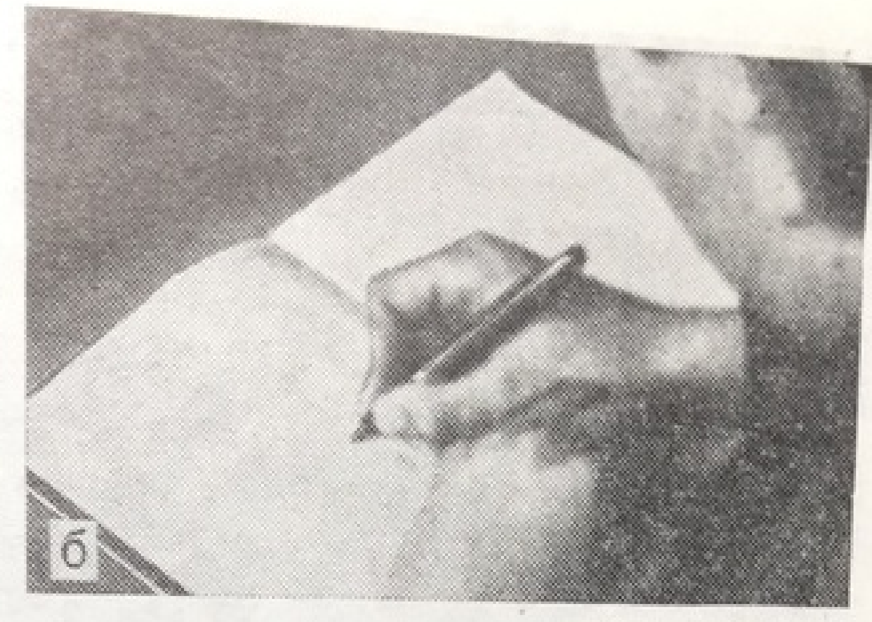


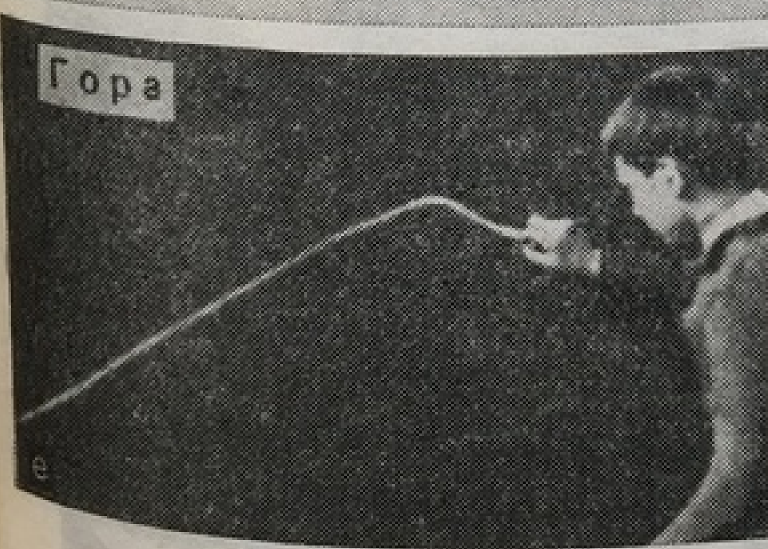






Рис. 55а — ж, а — речевое отображение результатов сравнения.

б — письменное изображение; в — пластическое изображение; г, д — изображение действием; е, ж — изображение сравнения с помощью чертежа.





факт предметного преподавания и строго ограниченное время, которым располагает каждый педагог.

Педагогические задачи каждого конкретного урока могут быть полностью осуществлены и поняты лишь в связи со структурами более общих учебных единиц.

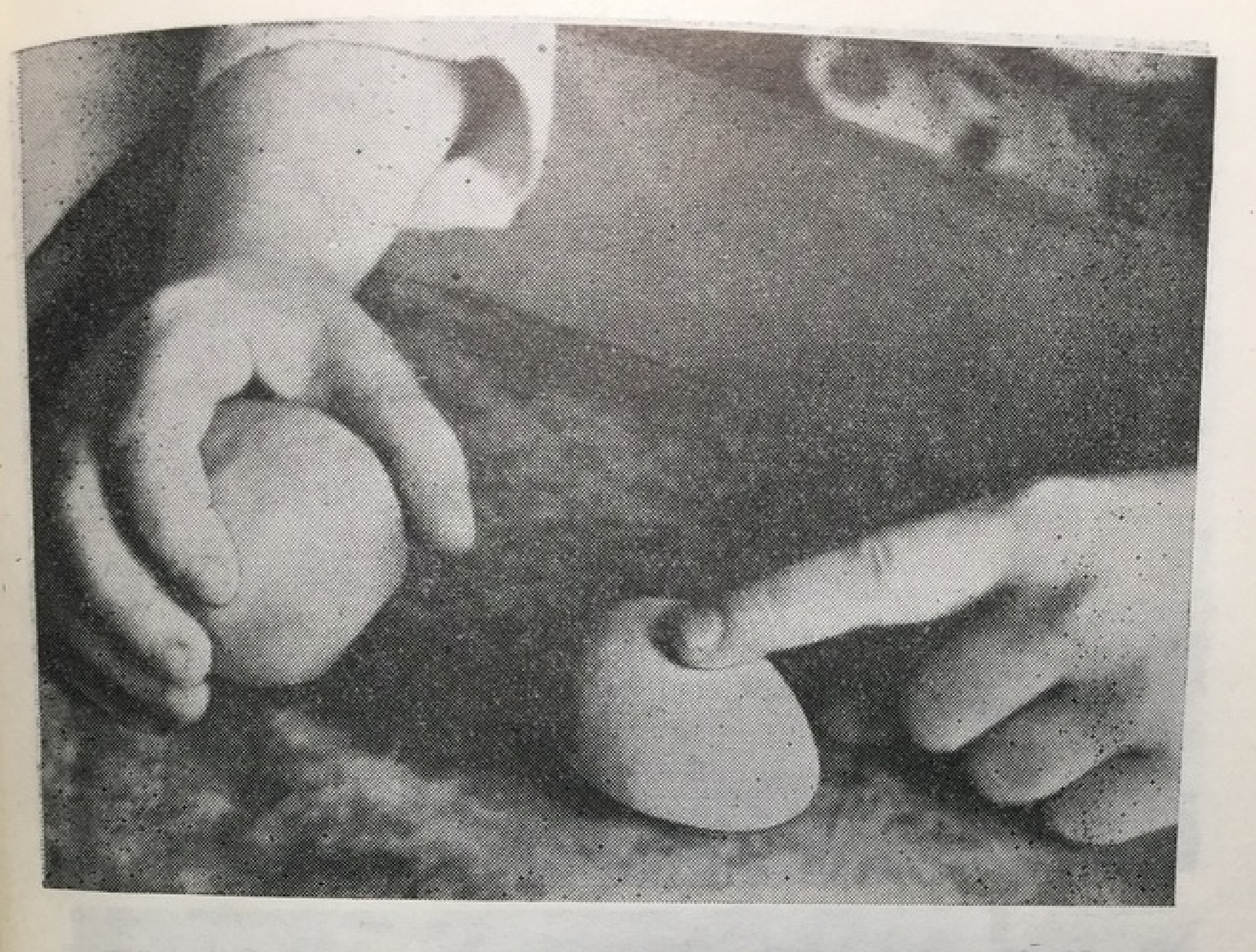


Рис. 58. Сравнение шара и головы зайца.

Каждый урок следует понимать как смысловую, целесообразно организованную часть общего педагогического процесса, и его место в этом процессе определяют условия планирования важнейших моментов и главных задач.

Ниже в краткой форме излагаются учебные заметки.

А. *Уроки труда в 3-м классе.*

Учебный план (1959—1964) требует от учащихся 3-го класса вспомогательной школы умения воспроизводить плоскостные и объемные формы и применять их. Выполняя эту задачу, учащиеся лепят «сидящего зайца» (рис. 56—58).

I. Учитель передает классу модель сидящего зайца и глиняного шара, который по своим размерам примерно соответствует величине зайца. Восемь учеников *сравнивают* (1) оба предмета, осматривают и ощупывают их. Они констатируют, что оба тела очень похожи друг на друга.

II. Учащиеся лепят из глиняной массы шары и зайцев.

III. Учитель предлагает ученикам *сравнить* (2) «голову зайца», глиняный шар примерно такого же разме-



Рис. 59. Показ хорошо и плохо уложенного в коробку конструктора.

ра и глиняное яйцо. Рассматривая и ощупывая эти фигуры, 5 учеников замечают отличие формы «головы зайца» от шара и в то же время обнаруживают сходство последнего с яйцом. Сравнивая с шаром яйцевидную форму, учащиеся учатся лучше понимать ее.

IV. Учащиеся лепят из глины яйцевидные формы, головы зайца и прикрепляют к ним другие части тела.

V. Таким же образом путем *сравнения* (3) дети учатся отличать цилиндрическую форму заячьих ушей, вылеплять и прикреплять их.

VI. Вылепленные фигуры выставляют, обсуждают по определенным критериям (соотношение частей, их расположение, чистота исполнения) и *оценивают* (4).

Сравнение форм шара, яйца и цилиндра представляется наиболее подходящим средством для объяснения специфики, индивидуальных свойств различных форм. Учителю было важно, опираясь на достаточно высокий уровень развития учащихся, подвести их к пониманию пластических форм.

В соответствии с возможностями того или иного учебного предмета учитель организует для дебильных

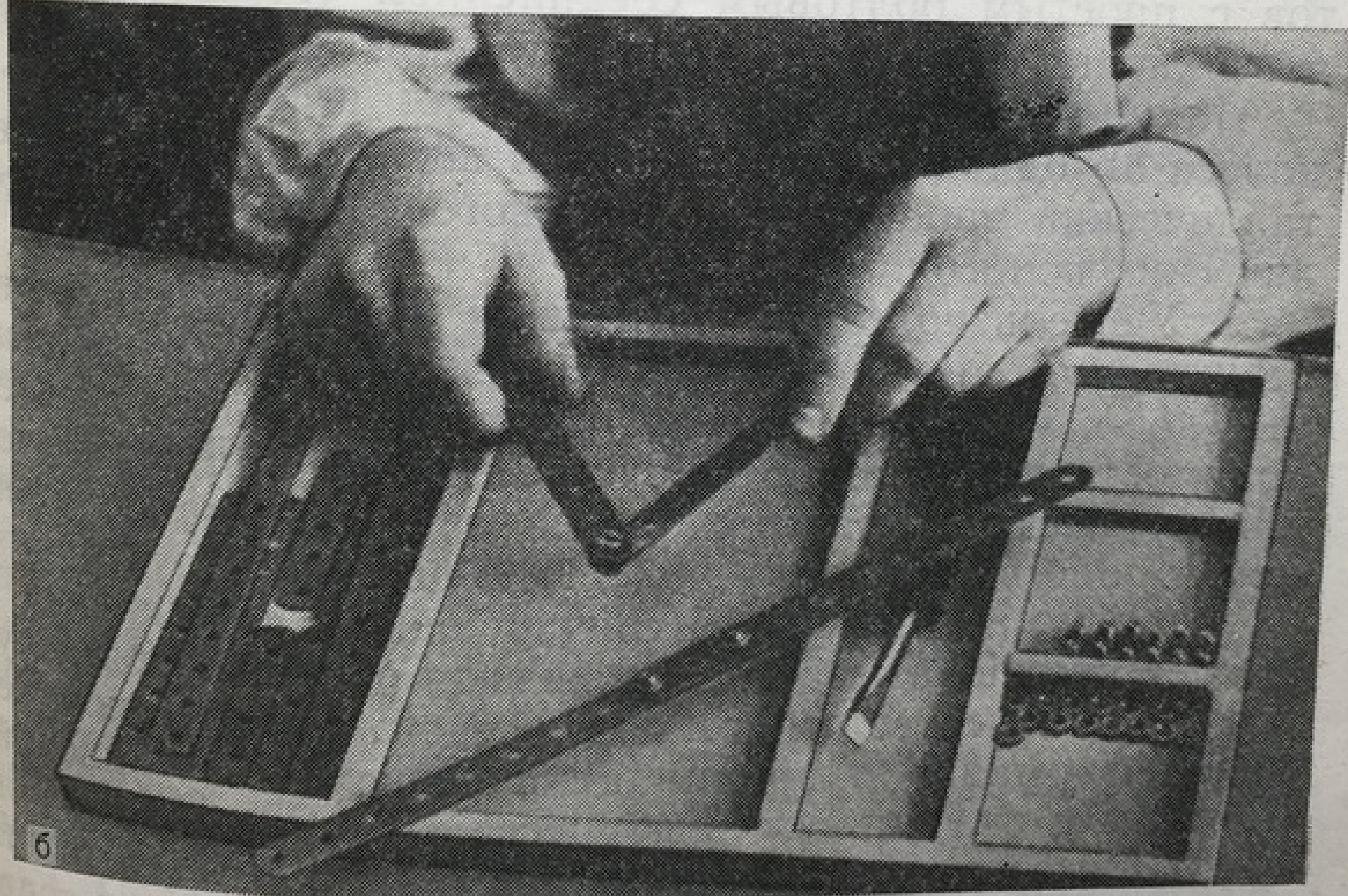


Рис. 60а,б. Модели соединений «болтом» и «внахлестку» как наглядная основа для сравнения.

учащихся 3-го класса, отличающихся слабо развитыми способностями к анализу и синтезу, проведение сравнения на низком формальном уровне. Первое сравнение базируется на визуально-осязательной основе. Все объ-

екты находятся все время на виду у учащихся. Анализу и систематизации подлежат лишь немногие признаки. Выделяются одинаковые признаки. Для сравнения представляются конкретные предметы. Формула сравнения: 2/1/2/2/1.

Второе сравнение выделяет неодинаковые признаки: 2/1/2/1/1. Эти же характеристики имеют и сравнения, приведенные в п. III. В четвертой фазе урока учащиеся «классифицируют». Они занимаются умственной деятельностью, элементом которой является и сравнение.

Б. *Уроки труда в 3-м классе.*

В учебном плане по труду (1959/64) в 3-м классе вспомогательной школы рекомендованы «Технические конструкторы» — строительство домов различных типов, средств передвижения, технических конструкций по образцам с использованием деревянных, пластмассовых, каменных и других «конструкторов». Работа с металлическим «конструктором»: сборка неподвижных предметов с простым болтовым соединением (геометрические поверхности, заборы, лестницы, телеантенны).

На уроке, о котором речь пойдет ниже, учащиеся класса 3Б одной вспомогательной школы монтируют металлический забор путем болтового соединения металлических полосок.

I. Учитель по труду, показывая учащимся два «конструктора», один правильно сложенный, другой сложенный кое-как, заводит с ними разговор о смысле и необходимости порядка на рабочем месте. В разговоре учащиеся высказывают свои мысли об опыте, приобретенном ими во время *сравнения* (1) обоих «конструкторов».

II. Модели «болтового соединения» и «соединения внахлестку», показываемые учащимся одновременно, служат им в качестве основы для самостоятельного получения информации о принципах и свойствах соединений, о которых они узнают в процессе *сравнения* (2). Приобретенные знания учащиеся фиксируют в виде технической конструкции, в которой они воспроизводят и сравнивают (3) изученные ими виды соединений.

III. Перед учащимися лежит технический чертеж, который служит им основой для *конструирования* (4).

IV. Подготовив необходимый материал, учащиеся по чертежу монтируют забор. Учитель оказывает им некоторую помощь, побуждая их в индивидуальном порядке *сравнивать* (5) те или иные детали с чертежом.

V. Учащиеся устанавливают забор у модели уличного перекрестка. Куклы переходят через этот перекресток.

VI. Учащиеся демонстрируют сконструированные ими заборы, правильно укладывают строительный материал, как показано на рис. 59.

Цель урока — последовательное соединение ручного труда с многосторонней умственной деятельностью. Все стимулирующие эффекты, которые может дать целенаправленный ручной труд, побуждают дебильных учащихся класса 5Б делать многообразный умственный анализ и синтез. В соответствии с уровнем развития и потенциальными возможностями класса учитель черпает примеры сравнения и в других несложных жизненных сферах (рис. 60 а, б, 61, 62).

В первом сравнении сопоставляемый материал постоянно находится перед глазами учащегося. Отдельные признаки с выделенными различиями побуждают его к их мысленной перегруппировке. Формула сравнения: 1/1/2/1/1.

Второе сравнение характеризуется аналогичным образом; формула сравнения: 1/1/2/1/1; третье сравнение, формула: 1/2/2/1/1.

Пункты IV и V требуют от учащихся анализа многочисленных признаков, которые можно обнаружить лишь в процессе их сравнения. Формула: 1/1/1/1/1.

В. *Урок музыки в 5-м классе.*

На занятиях музыкой в 5-м классе вспомогательной школы учебный план предусматривает знакомство с музыкальными трезвучиями на примерах песенных мотивов и расширение музыкальных знаний путем включения в учебные занятия мелодий и песен.

Описываемое ниже музыкальное занятие, предусмотренное для 5-го класса, знакомит учащихся с трезвучиями при исполнении детской песни.

I. После предварительных упражнений ученики исполняют песню. Металлофон задает нужный тон.

В процессе *сравнения* (1) высоты нот в пении учащиеся запоминают мелодию и по слуху фиксируют ее в своих нотных тетрадях.

II. Учительница читает слова песни, затем несколько раз, растягивая ударные слоги, напевает мелодию под аккомпанемент гитары. *Сравнение* (2) заученных

Рис. 61. Учащиеся составляют спецификацию.

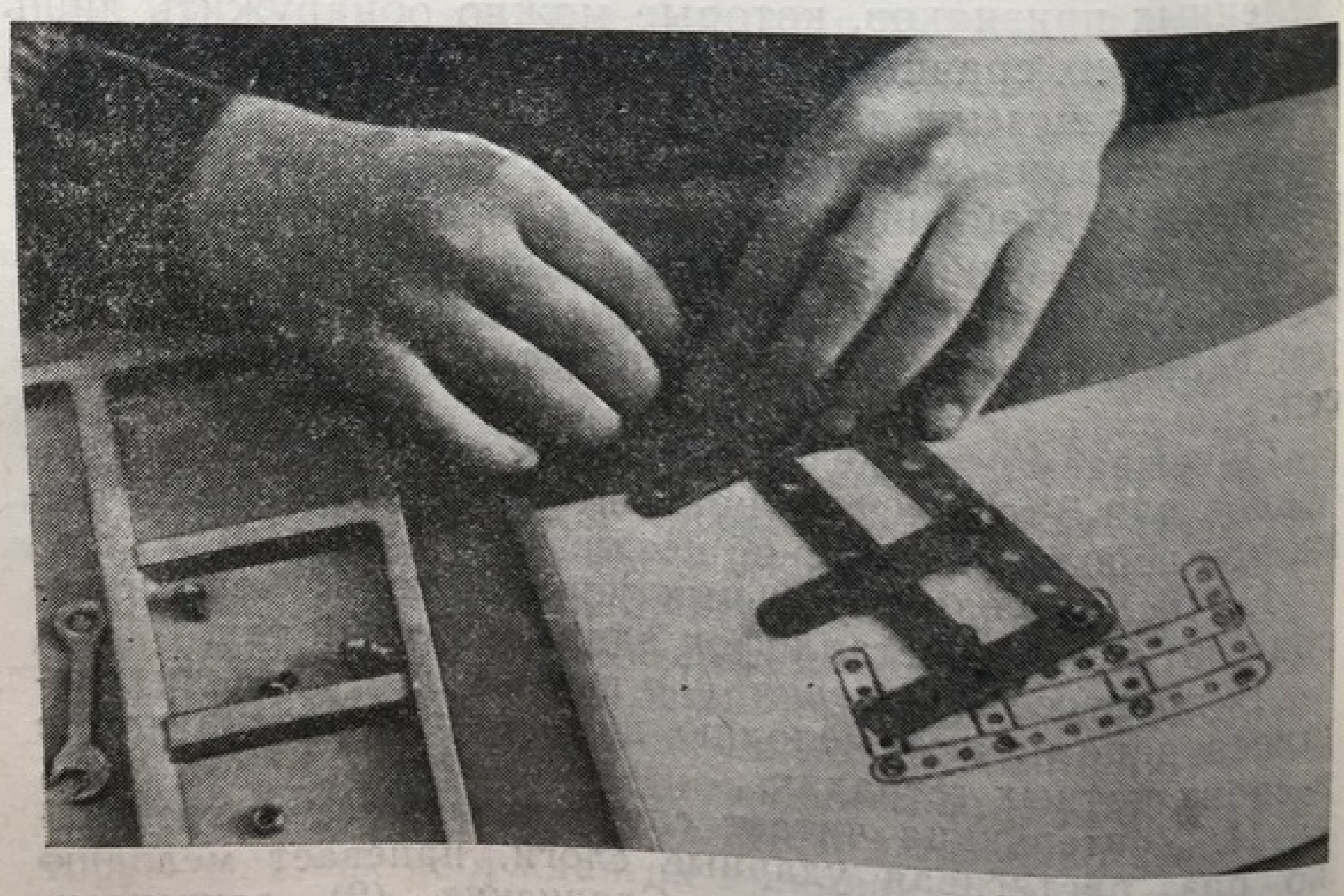


Рис. 62. Сборка по чертежу.

трезвучий подводит учащихся к пониманию того, что в исполняемой песне есть знакомые ноты.

III. Учащиеся, исполняя песню в сопровождении музыкальных инструментов, запоминают мелодию песни в соответствии с целевой установкой урока.

К числу методов, которыми располагает вспомогательная школа для коррективного воспитания учащихся, страдающих олигофренией, относятся и разнообразные музыкальные упражнения с мелодическими и ритмическими элементами. Музыкальные занятия интеллектуально образовывают человека и способствуют развитию его аналитико-синтетической деятельности. В описанном уроке сравнение осуществляется на акустической основе. Формула первого сравнения: 4/4/1/2/2, второго: 4/4/2/2/2. Обращает на себя внимание относительно высокий в качественном отношении уровень сравнений. Следует заметить, что по такому методу успешно могут работать лишь те учащиеся 5-х классов вспомогательной школы, которые уже знакомы с элементами учебного материала и методом сравнения.

Г. *Математика в 3-м классе.*

Для учащихся 3-го класса вспомогательных школ учебный план по математике предусматривает вычитание в пределах от 1 до 10. Урок, план которого описывается ниже, проводился с глубоко аномальными учащимися.

I. На полке «продовольственного магазина» выставлено по 10 кульков, пакетов с бутербродами, коробок с кексом, бутылок, соответственно разделенных небольшими промежутками в заданных соотношениях. Ученики имеют подготовленные заранее в необходимом количестве аппликации, с помощью которых они производят количественное сравнение.

II. Разделение рядов в заданных соотношениях, например, 7 бутылок — 3 бутылки и т. д., возможно лишь в результате *сравнений.*

III. Затем происходит «покупка» 2 или 3 единиц «товара», что вызывает необходимость проведения *количественных сравнений:*

«Было 10 бутылок, мы купили 3, осталось меньше, т. е. 7» или: «Было 7, мы купили 2, осталось меньше, т. е. 5 бутылок».

Учащиеся проводят все операции как на конкретных предметах, так и на их изображениях.

14—1582





IV. Постепенный переход к цифровым сравнениям с более сильными учениками.

Занятия математикой не только стимулируют умственную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с решением конкретной математической задачи, но и развивают умение проводить количественные сравнения. Количество элементов в объектах или количество

Рис. 63а — в. Показа отверстий вазы и ведра для сравнения.

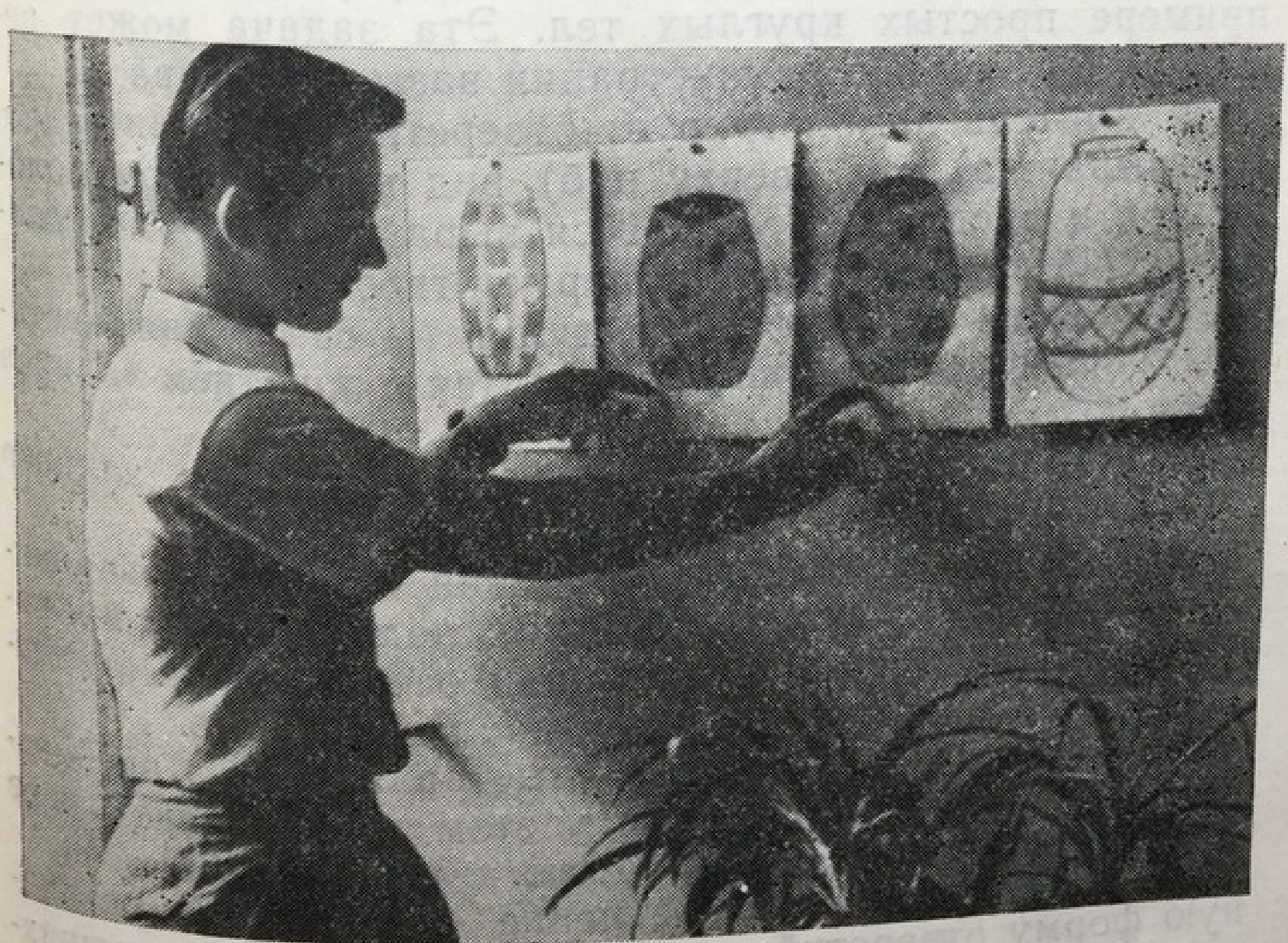


Рис. 64. «Выставка» ученических работ, их оценка и классификация.

объектов выступает как важный общий или индивидуальный признак сравниваемых явлений. Ввиду низкого уровня развития детей с ослабленным интеллектом в 3-м классе успешное проведение количественных сравнений в описанном уроке представляет для них значительное умственное достижение.

Все сравнения происходят на визуальной и визуально-тактильной основе. Количество объектов на полках воспринимается в качестве различного признака сравниваемых явлений. Высокую степень непосредственного воздействия сопоставляемых объектов можно постепенно свести к нулю, заменяя постепенно предметы цифровым материалом. Требования к сравнительной деятельности учащихся таким образом систематически повышаются. Формула сравнения: 1/1/1/1/1.

2

3

4

Д. *Рисование в 8-м классе.*

Учебный план 8-го класса вспомогательных школ по рисованию предусматривает обучение дебильных детей понимать и правильно объяснять деформацию круга на примере простых круглых тел. Эта задача может решаться с помощью демонстрации вазы или ведра.

I. Учитель демонстрирует отверстие вазы или ведра, показывая: а) вид сверху и б) вид в наклонном положении, и предлагает учащимся выразить в форме *сравнения* (1) свое суждение о форме отверстий.

Учащиеся изображают результаты сравнения жестами, графически и речью, знакомятся с понятием эллипса (рис. 63 а—в).

II. Учащиеся знакомятся с особенностями эллипса на объектах разных размеров.

III. Меняя положение вазы, они оценивают варианты кажущихся деформаций круга, подсчитывают их, познают количественные пропорции осей эллипса в *сравнении* (2) и отображают это в образной форме.

VI. Ученические работы «выставляются», оцениваются и классифицируются с учетом того, в какой мере удалось изобразить деформацию круга (рис. 64).

Приводимое в п. I сравнение, отражающее различную форму отверстий вазы и ведра, заставляет учащихся осознать кажущуюся деформацию круга. В качестве чувственной основы первого сравнения выступает визу-

альное восприятие. Различное впечатление о форме, которую на вид принимают отверстия различных сосудов, можно охарактеризовать как «изолированный признак». Приводимое в п. I сравнение можно выразить формулой: 1/4/1/1/1/ или 1/1/1/1/1/. Сравнение со столь низкими формальными требованиями едва ли представит какие-либо трудности для учащихся 8-го класса.

Сравнение, приводимое во втором пункте, выявляет количественные пропорции осей эллипса, моделируемые вазой. Оно также не предъявляет высоких требований к умственному анализу и синтезу учащихся.

Более сложные сравнения возможны в том случае, если учащиеся сопоставляют элементы своих рисунков с рисунками других учащихся и с оригиналом и используют это сравнение при классификации.

6. ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДШЕСТВЕННИКИ МЕТОДА СРАВНЕНИЯ

Стремление всемерно улучшать деятельность нарушенных или отстающих в своем развитии интеллектуальных функций дебильных детей и подростков, активно развивать их умственные потенции всегда определяло усилия тех, кто работал с ними.

Знакомство с идеями людей, занимавшихся на протяжении двух последних веков воспитанием детей с ослабленным интеллектом, подтверждает правильность наших позиций. Теперь с точки зрения социалистической идеологии мы можем оценить прогрессивность и классовую ограниченность этих идей.

В середине XIX века развитие производительных сил буржуазного общества заставляет французских граждан вновь перейти к революционным действиям под лозунгом: «Свобода, равенство, братство». Они укрепляют свои политические позиции по отношению к господствующему классу. В широком потоке революционно-политических идей формулируются и те воззрения, в которых выражен оптимистический взгляд на дебильного человека, как на равноправную личность, которая способна развиваться и которую нужно освободить от патриархальной зависимости и сделать самостоятельной в гражданско-правовом отношении.

Французский врач и педагог Итар (Itard), работавший с глухонемыми, посвятил себя воспитанию 11—12-летнего мальчика, найденного в 1800 г. в лесах вблизи города Роде. В 1806 г. Итар опубликовал работу о методах и результатах своих воспитательных опытов над «дикарем из Авирона». Этот документ свидетельствует о материалистическом мышлении передового французского бюргерства, придававшего большое значение воспитанию гражданина. Одна из воспитательных целей Итара — «...пробуждать дух человека сначала путем простейших упражнений с предметами повседневного

обихода, а затем направлять его на учебные предметы»[1]. Чтобы добиться этой цели, Итар заставляет своего воспитанника заниматься сравнением (на низком, формальном уровне). Так, например, он заставляет мальчика сначала подмечать бросающиеся в глаза различия, а затем воспринимать и более тонкие признаки. Трудные и непонятные ребенку виды умственной деятельности Итар подкрепляет удовлетворением простейших потребностей мальчика, таких, как еда и питье. Мотивы, связанные с глубокой личной заинтересованностью ребенка, стимулируют его умственный анализ и синтез. В процессе тренировки воспитанник добивается значительных результатов.

«Легкость, с которой Виктор решал задачи на сравнение, побудила меня перейти к другим задачам, и я добавлял новые фигуры с менее выраженной формой и менее яркими красками, отличающихся друг от друга лишь нюансами. Так, на первой доске находился параллелограмм рядом с четырехугольником, а на второй — небесно-голубая фигура рядом с серо-голубой. Сначала упражнения с новыми фигурами сопровождались ошибками и неуверенностью ученика, но уже через несколько дней они делались им безошибочно».

Итар интуитивно понял сущность диалектико-материалистической теории развития. Он рассматривает человеческие способности не как дар природы, а как результат «цивилизации», результат и продукт человеческой деятельности.

Эдвурд Сегвин (Edvourd Seguin) впервые создает систему медицинского и педагогического ухода за умственно отсталыми людьми. В 1846 г. его идеи не находят должного отклика. Однако в 1866 г. в США выходит его новая книга «Idiocy and its Treatment by the Physiological Method», влияние которой надолго определило отношение буржуазного общества к умственно отсталым людям.

В своей книге Сегвин выдвинул три положения:

1) интеллектуальные функции суть физиологические качества;

2) психические функции, особенно интеллектуальные, можно изолировать и, упражняя, улучшить их деятельность;

[1] Все цитаты и другие сведения об Итаре заимствованы нами из публикаций Kernberger, напечатанных в 1908 г. в «Vierteljahresschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer» (Verlag A. Pichlers, Leipzig).

3) нарушение интеллектуальных функций можно лечить и вылечивать адекватными методами.

В идеях Сегвина имеются прогрессивные тенденции. В духе механистического материализма психический фактор трактуется здесь как физиологическая функция, слабоумие — как патофизиологическое явление, которое вполне доступно терапии. Но Сегвин не признает в развитии человека диалектических процессов (с их принципиальными особенностями в сфере аномального). В результате этого возникают ошибочные представления о возможностях развития олигофренов. Из своих механистических воззрений Сегвин делает вывод о том, что ослабленные психические функции можно активизировать независимо от образования и воспитания, от содержания дидактического материала. Этим взглядам мы противопоставляем идеи, основанные на философии диалектического материализма и теории развития.

Идеи французского ученого оказали большое влияние на педагогику для олигофренов и нормальных людей благодаря активной деятельности итальянского врача и университетского преподавателя Марии Монтессори (Maria Montessori, 1870—1952). Сначала она интересовалась умственно отсталыми детьми лишь с медицинской точки зрения, но затем стала усиленно заниматься и педагогикой. В 1906—1907 гг. Монтессори руководила частными и городскими детскими садами в Риме, созданными властями, чтобы смягчить социальную нищету в крупных городах Италии.

Лицом к лицу она сталкивается с последствиями капиталистической эксплуатации, однако не доходит до «истоков нищеты» (Песталоцци), до причин социальных бедствий широких слоев пролетариата, уже давно вскрытых К. Марксом и Ф. Энгельсом. При всей ее активности в осуществлении многих социальных, научных, пропагандистских и коммерческих предприятий, при всей плодотворности ее деятельности по отдельным вопросам социалистическая педагогика оценивает ее принципы как мелкобуржуазные и утопические. В своих многочисленных работах Монтессори формулирует следующие принципы:

1. Люди развиваются «спонтанно», в результате действия «таинственных» внутренних сил, самостийно в смысле биологического, естественного созревания.

2. В зависимости от зрелости и степени индивидуального развития как чувства, так и высокие интеллектуальные способности детей можно совершенствовать путем упражнений, для чего необходимо дать им возможность свободно удовлетворять свойственную им потребность к действию на особо подготовленном дидактическом материале.

3. Упражнение чувств должно предшествовать интеллектуальному образованию.

4. Деятельность педагога должна сводиться к: а) подготовке материала, б) наблюдению за ребенком в то время, когда он проявляет свою спонтанную активность, в) предоставлению ребенку необходимых материалов, приспособленных к уровню его развития.

5. Усилия педагогов должны быть направлены не на передачу опыта, накопленного человечеством, а в первую очередь на упражнение психических функций ребенка в процессе спонтанного действия в нем психических сил.

6. Следует прежде всего предлагать учащимся материалы, состоящие из палочек, шаров, брусков и других «функционально-тренировочных» предметов, учитывая, что:

а) материал должен применяться в действии;

б) нередко материал не выполняет никакой иной цели, кроме стимулирования узконаправленной деятельности;

в) материал должен быть сконструирован таким образом, чтобы можно было подтвердить результат деятельности самоконтролем;

г) материал должен предусматривать многократное повторение той или иной деятельности.

Воззрения Монтессори в области процесса человеческого развития имеют своим источником буржуазное учение о биологическом развитии, отрицающем диалектическую связь объективных и субъективных факторов в процессе становления человека.

Нейтральное на первый взгляд воспитание служит целям сохранения общественной системы капитализма.

Признавая возможность развития психофизических функций человека посредством упражнений, Монтессори в то же время отрицает «посредническую роль педагогики», ее роль как «причинного фактора психического онтогенеза».

Рациональное зерно педагогических идей Монтессори лежит под спудом заблуждений. Ее педагогике свойственна буржуазная ограниченность, которую не смогли преодолеть многие видные деятели педагогической науки XIX века, хотя выдающиеся умы уже указали правильный путь. Свой педагогический оптимизм Монтессори выводит из веры в естественную, унаследованную человеком программу, которая якобы направляет его положительное развитие, а не из признания преобразующей силы прогрессивных общественных отношений, включающих и педагогические идеи.

Но учебные материалы Монтессори, изготовленные в различных вариантах, до сих пор привлекают внимание детей дошкольного возраста. Как отмечает Klauer [86, с. 59], в этих материалах интуитивно используются кибернетические эффекты, сознательно применяемые ныне в учебных программированных материалах и учебных программах. Учебный материал стимулирует цепочку действий, правильность которых может быть немедленно подтверждена. Учащиеся могут повторять все учебные действия необходимое число раз. В отличие от Сегвина Монтессори признает, что аномальная биологическая субстанция умственно отсталых детей не регенерируется и не может быть излечена. Она сообщает о счастливых изменениях феноменологического статуса аномальных детей. Это позволяет олигофренам в определенной мере адаптироваться к буржуазным условиям существования, разумеется, в границах, определяемых их социальным положением.

В 1927 г. Карл Барч (Karl Bartsch) [15] опубликовал небольшую по объему работу: «Умственно-ортопедические упражнения на первом году обучения во вспомогательной школе», оказавшую значительное влияние на преподавание в буржуазной вспомогательной школе.

Уже название работы свидетельствует о том, что Барч занимается в своей книге вопросом, являющимся и предметом настоящей работы, хотя и под иным углом зрения. Lesemman дает правильное определение «умственно-ортопедических упражнений». Он пишет: «Это те особые мероприятия, проводимые вне рамок обычного учебного процесса, которые путем непосредственного воздействия имеют целью укреплять ослабленные силы ребенка и тем самым оказывать плодотворное влияние на его умственную жизнь [113, с. 101].

В частности, Барч выдвигает следующие положения:

1. Будучи сторонником натуралистической (т. е. в значительной мере материалистической) психологии, он связывает все психические функции человека с его головным мозгом как носителем этих функций. Слабоумие является для него «торможением развития, возникшим на психофизиологической основе».

2. Ему представляется возможным сознательное изменение психических функций человека: «Опыт учит нас, что стимулирование центров головного мозга, носителей психических функций, и повышение эффективности их деятельности возможны...» [15, с. 12]. Функции головного мозга изменяются под влиянием стимулирующих факторов.

3. В соответствии с положениями элементной психологии Барч полагает, что общая психика человека складывается из суммы всех психических процессов. Он изолирует некоторые функции, определяет их особенности («психологический профиль», по Россолимо — Барчу) и стремится развивать их независимо одну от другой. Он указывает дидактические средства, с помощью которых можно упражнять внимание, память, чувство формы и т. д.

4. Барч считает, что сначала нужно развивать силы умственно отсталых детей на подготовительном курсе. Лишь после этого начинается настоящее обучение учащихся вспомогательных школ.

Материалистические взгляды К. Барча и вытекающие из них выводы о возможности развития умственно отсталого ребенка разделяются ныне всеми учителями вспомогательных школ. Опираясь на марксистскую, диалектико-материалистическую теорию развития, они преодолевают в теории и на практике механистический характер его педагогических воззрений, проявляющийся в тех случаях, когда он психическое разделяет на элементы и стремится изолированно упражнять их, когда он открывает развитие способностей от активного усвоения отчужденных человеческих продуктов.

Karl Tornow в своей работе «Учебно-образовательный план во вспомогательной школе» [213], анализируя «функциональные упражнения» К. Барча, приходит к выводу, что действия человека нельзя расчленять на изолированные элементы. В любом действии человеческая личность участвует всеми своими психическими сто-

ронами. Отсюда следует, что тренировка одного аспекта комплексной деятельности человека способствует развитию и других аспектов. Тренировка «изолированных функций» всегда происходит вне рамок естественной деятельности ребенка. Метод, который применяется перед занятием, после него или в перерыве между уроками, психически не дает стимула, лишен динамики и не является желательным. Лишь осмысленные действия оптимально высвобождают детскую психику.

Высказывая эти идеи, Торнов преодолевает механистический характер воззрений Барча. Однако он не стоит на методологических основах материалистической диалектики и не понимает значения взаимодействия внутренних и внешних детерминант, не понимает действия внутренних и внешних противоречий как источника умственного развития детей.

Дидактические теории и практические методы, которые мы описываем, обосновываем и рекомендуем читателю в настоящей работе, определяются особенностями социалистического развития ГДР в условиях научно-технической революции.

Учебная тренировка умственной аналитико-синтетической деятельности учащегося основана на принципах диалектико-материалистической теории развития. Она требует от педагогики и дидактики планомерного развития в человеке его способностей. Марксистская теория развития предполагает совершенствование «функциональных систем головного мозга» (Леонтьев) в процессе адекватной деятельности человека, усвоение им жизненно важного опыта всего человечества, развитие в нем способностей в ходе его общения с учебным материалом, который мы предлагаем учащемуся для активного усвоения. В этом активном процессе, который должен быть организован во вспомогательной школе в неразрывном единстве с социалистическим образованием, воспитанием и развитием умственно отсталого учащегося и прежде всего со специальными педагогическими процессами активизирующими у ребенка нарушение функции, реализуются содержание и форма, материальное и формальное, объективное и субъективное. Нарушенная биологическая основа, которая должна рассматриваться как относительно стабильное условие развития (здесь же как условие, тормозящее развитие), свидетельствует о том, что пока еще невозможно дидактическими средст-

вами довести уровень интеллектуальной деятельности умственно отсталых детей до нормы. Но теории, экспериментальные исследования и практический опыт убеждают нас в том, что интеллектуальные потенции учащегося вспомогательной школы можно все же активизировать настолько, что будет достигнута социальная интеграция способных к обучению дебильных детей в рамках развитых форм социалистического общества.

7. ПОСЛЕСЛОВИЕ

На этом заканчивается настоящая монография. Однако автор усматривает еще множество вопросов, которые должны быть исследованы, разрешены и уточнены в связи с проблемой систематического восстановления умственных функций аномального учащегося. Найденные решения поднимают целый ряд новых проблем.

Учебно-психологические основы педагогики для детей с ослабленным интеллектом очень быстро развиваются в настоящее время, особенно в социалистических странах.

Развитие социалистического общества создает объективную необходимость усиленного развития умственных способностей людей, ибо каждый член нашего общества должен участвовать в работе, в планировании и управлении государством. Оно создает также реальные возможности для интенсивного стимулирования умственного развития всех детей в нашей стране, причем марксистско-ленинское мировоззрение представляет собой теоретический фундамент, опираясь на который эта проблема может быть успешно решена [125, с. 12].

В настоящее время в нашем распоряжении имеются работы советских авторов: Гальперина, Эльконина, Костюка, Менчинской, Санкова, Зинченко, а также целый ряд работ сотрудников научных учреждений ГДР, в частности: Ломпшера, Вицлака, Вильдауэра, Янтоса, Гуляша, Шталя, Маттерна, Илефельда, Лёве, Фауста, Венге и др.

Педагоги вспомогательных школ могут использовать результаты исследований рабочих групп по психологии, поскольку они, опираясь на новые научные данные, могут определять возможности и границы, а также дидактические методы систематического стимулирования умственных способностей учащихся.

Задача состоит в том, чтобы научиться систематически применять сравнения и другие конкретные формы

умственного анализа и синтеза тренировки интеллектуальных способностей учащихся.

Исследовательские группы, работающие в районе Нейбранденбурга, в своей практике применяют опыт и принципы, изложенные в настоящей работе. Они исследуют вопрос о том, могут ли умственно отсталые учащиеся в системе определенных, специально созданных условий научиться систематизировать. Они ищут эффективные в педагогическом отношении детерминанты для создания такой системы. Затем научные руководители формулируют дидактические инструкции для практической ориентации учителей вспомогательных школ с тем, чтобы те увязывали прохождение учебного материала с развитием у дебильных учащихся способности к систематизации.

Мы уже используем в своей работе идеи советских исследователей о развитии у дебильных детей разных форм мышления.

Наш опыт применения игровых, учебных и трудовых заданий в учебно-воспитательном процессе с дебильными учащимися показывает, что существует также возможность систематического развития у них догадки, предвидения, в том числе и склонности думать о целях своих действий и путях к их достижению.

Дидактические проблемы, связанные с развитием у аномальных детей способностей, а также рекомендации по вопросам обучения и воспитания учащихся вспомогательных школ должны быть гораздо шире освещены с методической точки зрения, чем это сделано в настоящей работе. Особо следует разработать вопрос о том, каким образом внеучебные, внешкольные и дошкольные учебно-воспитательные учреждения могут способствовать развитию умственных потенций аномальных, но способных к обучению детей. Неослабного внимания со стороны педагогов требует вопрос о дидактических модификациях и вытекающих отсюда специальных методах интеллектуальной тренировки детей и подростков с более значительными аномальными отклонениями.

Остается открытым еще целый ряд основополагающих вопросов, связанных с теорией развития личности умственно отсталых детей. Педагоги, организующие аналитико-синтетическую деятельность учащихся вспомогательных школ, замечают значительные изменения, происходящие в личности дефективного ребенка. Возни-

кает вопрос: какие стороны личности изменяются? Изменяется ли личность аномального ребенка таким образом, что он приобретает новые черты характера? Являются ли эти новые черты личности внешним выражением центрального, внутреннего изменения ее структуры? Развивается ли вместе со способностью к сравнению также интеллект в целом, в том числе и его «предпосылки» (что можно определить по изменению так называемого «коэффициента интеллектуальности»)? Развиваются ли общая интеллектуальная активность, познавательная способность, спонтанные эмоциональные движения? Есть ли в учебных упражнениях умственной деятельности диагностическая сторона? С особой отчетливостью практические опыты показывают, что учащиеся вспомогательных школ интенсивно развивают свои способности, навыки и склонности к спонтанному речевому воспроизведению в неразрывной связи с их способностью к умственному анализу и синтезу. Многие лингвистические и лингвотерапевтические аспекты этого явления ждут своего исследователя, так же как и проблемы конкретных методических рекомендаций, которые должны применяться в преподавании на родном языке учащегося.

Но даже дидактические вопросы, стоящие несколько в стороне, но имеющие очень большое значение, остаются открытыми и лишний раз подтверждают нашу мысль о том, что настоящая монография должна выполнить определенную функцию в длинной цепи задач, решение которых уже начато, — это выяснение вопроса о связи приобретенных учащимися вспомогательных школ навыков в сравнении с их успеваемостью. Мы должны в полной мере осмыслить теоретические выводы, вытекающие из описанных дидактических методов, и осуществить их путем внесения в учебный план необходимых уточнений.

Должны быть продолжены работы на основе результатов настоящего исследования с целью разработки концепций специальных учебных пособий для вспомогательных школ [238]. И если настоящая работа в ее теперешнем виде во второй раз предлагается педагогам вспомогательных школ для критического и творческого усвоения, то это происходит из соображений, о которых мы уже говорили во введении.

В заключении наших размышлений мы хотели бы привести гипотезу, высказанную Выготским и в

значительной степени подтвержденную историческим опытом:

«То, о чем мечтало всегда человечество как о религиозном чуде — чтобы слепые прозрели и немые заговорили, осуществить это призвано социальное воспитание, возникающее в величайшую эпоху окончательного переустройства человечества.

Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически... Говорящий глухонемой, трудящийся слепой — участники общей жизни во всей ее полноте — не будут сами ощущать неполноценности и не дадут для этого повода другим. В наших руках сделать так, чтобы глухой, слепой и слабоумный ребенок не были дефективными»[1].

[1] «Дефектология», 1974, № 3, с. 75.

8. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Alt R.* Über unsere Stellung zur Reformpädagogik, 1956, H. 6.
2. *Ahrendt D.* Untersuchungen zur stimulierenden Wirkung einiger Varianten der Leistungsbestätigung auf die Vergleichsleistungen bei Hilfsschülern, dargestellt an Beispielen einer 4 und 5. Klasse des A-Zuges, Staatsexamensarbeit. — Intitut für Sonderschulwesen. — Berlin, 1968.
3. *Ananjew B. G.* Die Entwicklung der Kinder im Prozess der Bildung und Erzichung in der Unterstufe. — Moskau: Utschpedgis, 1960 (на рус. яз.).
4. *Angerhoefer U., Bröse B.* «Erkundung» als methodische Grundform (ein Beitrag zum arbeitsteiligen Vorgehen in der Hilfsschule). — Die Sonderschule, 1968, H. 3, S. 147.
5. *Arnoldow M. A.* Zur Frage des didaktischen Effekts des programmierten Unterrichts in der Hilfsschule, Tagung des Instituts für Defektologie. Moskau. April 1967, Tagungsbericht.
6. *Arndt L.* Gegenüberstellung der Vergleichsleistungen auf visueller und auf visuell — taktiler Grundlage in zwei Klassen 6 des B-Zuges der Hilfsschule. — Staatsexamensarbeit am Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
7. *Autorenkollektiv.* Didaktische Spiele. Berlin: VWV, 1965.
8. *Autorenkollektiv.* Diskussionsgrundlage zur vorschulischen Bildung und Erzichung schwachsinniger Kinder. — DPZI, Berlin, Manuskriptdruck, 1967.
9. *Autorenkollektiv.* Psychologie. Berlin : VWV, 1960.
10. *Autorenkollektiv.* Abschlussbericht einer Erhebung zum gegnwärtig wirksamen didaktischen Profil des Unterrichts an Hilfsschulen der DDR, Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967 (unveröff. Material).
11. *Autorenkollektiv.* Aus der Praxis der pädagogischen Forschung. Berlin : VWV, 1967.
12. *Aspergerg H.* Heilpädagogik. — Wien, New York, 1968.
13. *Baranow L. v.* Grundbegriffe moderner statistischer Methodik. — Stuttgart, 1950.
14. *Bartsch E.* Die Bedeutung des Unterrichtstages in der Produktion für die Entwicklung und Förderung der Hilfsschüler. — Berlin: Volk. u. Ges., 1967.
15. *Bartsch K.* Die geistig-orthopädischen Übungen im ersten Hilfsschuljahr. — Carl-Marhold-Verlagsbuchhandlung, Halle, 1927.
16. *Bartsch K.* Hilfsschulpraxis. — Carl-Marholf-Verlagsbuchhandlung. Halle, 1927.
17. *Becker K. P.* Versuch eine Konzeption für eine Theorie der Sonderschulpädagogik. — Die Sonderschule, 11, Jahrgang, 1966, H. 3.
18. *Becker K. P.* Studienmaterial zur Allgemeinen Sonderpädagogik — Theorie der Sonderpädagogik, Herft 1, Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin, 1969 (unveröff.).

19. *Becker K. P.* Studienmaterial zur Allgemeinen Sonderpädagogik — Theorie der Sonderpädagogik, Heft 2. Humboldt-Universität zu Berlin. — Berlin, 1969 (unveröff.).
20. *Bendor E.* Der Einfluss der Sprache auf die Entwicklung des bildhaften Denkens der Hilfsschüler. — Autorreferat, Moskau, 1964.
21. *Bergmann H.* Untersuchungen zum Einfluss einiger Motivationen auf die Vergleichsleistungen von Hilfsschülern der Klasse 6B, Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderchulwesen. Berlin, 1968.
22. *Bogojawlenski O. N.* Die Herausbildung von Verfahren der geistigen Arbeit als Weg der Denkentwicklung und Aktivierung des Lernens. — Woprossi psichologii, 1962, H. 4 (на рус. яз.).
23. *Bogojawlenski, Mentschinskaja.* Psychologische Probleme des Kenntniserwerbs in der Schule. — Berlin: VWV, 1962.
24. *Brandt D.* Gegenüberstellung der Vergleichsleistungen auf visueller und visuell — taktiler Grundlage in zwei Klassen des A-Zuges der Hilfsschule, Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
25. *Bröse B.* Zur Frage der objektiven Zensierung in der Hilfsschule. — Die Sonderschule, 1958, H. 6.
26. *Bröse B.* Zur Diskussion um den Schülerbestand in den Hilfsschulen. — Die Sonderschule, 1966, H. 6.
27. *Bröse B.* Das didaktische Prinzip des «funktionsübenden Effekts» in der Hilfsschule. — Die Sondërschule, 1967, H. 2.
28. *Bröse B.* Didaktische Konsequenzen aus dem sozialistischen Bildungsgesetz für den Unterricht an Hilfsschulen. — Die Sonderschule, 1968, H. 2.
29. *Busemann A.* Psychologie der Intelligenzdefekte. E. Reinhard Verlag, München, Basel, 1965.
30. *Clauss, Hiebsch.* Kinderpsychologie. Berlin : VWV, 1961.
31. *Clauss, Ebner.* Grundlagen der Statistik für Psychologen. Pädagogen und Soziologen. — Berlin: VWV, 1967.
32. *Danilow M.* Über den Unterrichtsprozess in der sowjetischen Schule. — Berlin : VWV, 1963.
33. *Dawydow W.* Über die Veränderung des Inhaltes des Unterstufenunterrichtes. — Sowjetskaja pedagogika, 1964, H. 4 (на рус. яз.).
34. *Dietrich G.* Die Sicherung der Lernergebnisse im Biologieunterricht. — Berlin : VWV, 1962.
35. *Dietz B.* Zielorientierung im Unterricht. — Berlin: VWV, 1965.
36. *Dietz Kurt.* Durch richtige Problemstellung im Unterricht zu höheren Lernergebnissen. — Pädagogik, 1960, H. 7.
37. *Dietzel K.* Zur gegenwärtigen Situation in der Unterrichtspraxis der allgemeinbildenden Oberschulen der DDR und zu den Aufgaben der Didaktik. — Pädagogik, 1967, H. 5.
38. *Djatschenko N. S.* Die Entwicklung des Denkprozesses der Klassifizierung bei Schülern des 2. bis 3. Schuljahres, Wissenschaftliche Zeitschrift der Leningrader Pädagogischen Hochschule «A. I. Herzen», Bd 96, 1954 (на рус. яз.).
39. *Doroschenko A.* Das Licht der Theorie. — Utschitelskaja gaseta, 1967, N 36.
40. *Dorst W.* Probleme der Einstellungspädagogik. — Pädagogik, 1967, 1. Beiheft.

41. *DPZI.* Instruktionen für die Ausarbeitung der Lehrpläne. Berlin, 1966 (Entwurf.).
42. *Drefenstedt E.* Hohe Wissenschaftlichkeit des Unterrichtes unf entscheidende Verbesserung der Unterrichtsmethodik. — Pädagogik, 1963, H. 1.
43. *Drefenstedt E.* Unterrichtsinhalt und Unterrichtsgestaltung in der Unterstufe. — Pädagogik, 1967, H. 9 u. 10.
44. *Drefenstedt E.* Die rationelle Gestaltung des Unterrichts. — Berlin : VWV, 1965.
45. *Drews, Lompscher, Thiem.* Zur rationellen Planung des Unterrichts. — Pädagogik, 1967, H. 10.
46. *Dulnjew G. M.* Die Arbeit als korrigierend-erzieherisches Mittel im Erkenntnisprozess oligophrener Kinder. — Die Sonderschule, 1967, H. 5.
47. *Ecke P.* Programmierter Unterricht in der Unterstufe. — Pädagogik, 1965, H. 6.
48. *Elkonin D. B.* Psychologische Erforschung der Kenntnisaneignung in der Unterstufe. — Sowjetskaja pedagogika, 1961, H. 9 (на рус. яз.).
49. *Elkonin D. B.* Untersuchungen zur Verbesserung des Unterstufenunterrichts. — Pädagogik, 1964, H. 12.
50. *Erlebach E.* Denkoperation Vergleichen. — Elternhaus und Schule, 1967, H. 9/10.
51. *Essbach E.* Zur Diskussion um den Schülerbestand and Hilfsschulen. — Die Sonderschule, 1968, H. 1.
52. *Etzendorfer E. et al.* Das schwachbefähigte Kind, II. Teil (Internes Material für Sonderpädagogen zur Lehrbefähigung), Wien, 1961.
53. *Faust, Wenge.* Probleme der Entwicklung geistiger Fähigkeiten im Unterricht der Klassen 5 bis 10. — Pädagogik, 1968, H. 3.
54. *Flach H.* Karl Marx und die Begründung des Prinzips der Selbsttatigkeit. — Pädagogik, 1968, H. 6.
55. *Franz L.* Untersuchungen zum Einfluss einiger Motvationen auf die Vergleichsleistungen bei Hilfsschulern die Klasse 7 (A-Zug), Staatsexamensarbeit — Institut für Sonderschulwesen, Berlin, 1968.
56. *Ferster N. P.* Der Prozess des Vergleichens bei Kindern des jüngeren Schulalters, Nachrichten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, Bd 12, 1947 (на рус. яз.).
57. *Galkina O. J.* Psychologische Fragen der Anschauung im Unterstufenunterricht, Nachrichten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, Bd 26, 1950 (на рус. яз.).
58. *Galperin P. J.* Die Entwicklung der Ubtersuchungen zur Ausbildung geistiger Handlungen, Die psychologische Wissenschaft der UdSSR, Bd 1. Verlag der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR. Moskau, 1959 (на рус. яз.).
59. *Galperin P. J.* Die geistigen Handlungen als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. — In: Probleme der Lerntheorie. Berlin : VWV, 1966.
60. *Galperin, Saporoshez, Elkonin.* Probleme des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten und neue Unterrichtsmethoden in der Schule. — In: Probleme der Lerntheorie. Berlin : VWV, 1966.
61. *Gesetz* über das einheitliche sozialistische Buldungssystem. — In: Unser Bildungssystem — wichtiger Schritt auf dem Wege zur

gebildeten Nation, Kanzlei des Staatssrates der DDR. Berlin, 1965.
62. *Gieger U.* Über einige Formen der selbständigen Tätigkeit der Schüler im Unterricht — Pädagogik, 1961, H. 8.
63. *Glawe H.* Umfassend orientieren — zielstrebig arbeiten! — Die Sonderschule, 1967, H. 3.
64. *Goldberg A. M.* Zwei Arten der Aneignung naturkundlicher Begriffe bei jüngeren Schülern, aus: Wissenschaftliche Mitteilungen des Instituts für Psychologie beim Ministerium für Volksbildung der Ukrainischen SSR. Bd XIII, Kiew, 1959 (на укр. яз.).
65. *Goldschaldt K.* Probleme der Jugendverwahrlosung. Leipzig, 1950.
66. *Gottschaldt K.* Der Aufbau des kindlichen Handelns. Leipzig: J. A. Barth-Verlag, 1954.
67. *Greniewski, Kempisty.* Kybernetische Systemtheorie ohne Methemathik. Berlin : Dietz Verlag, 1966.
68. *Grossmann, Schmitz.* Sonderpädagogik verhaltensgestörter hirngeschädigter Kinder. — Berlin: Volk u. Ges., 1966.
69. *Hanselmann H.* Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung. — Zürich, 1941.
70. *Hanselmann H.* Sorgenkinder, Rotapfel-Verlag. — Zürich, 1954.
71. *Harder G.* Untersuchungen zu den Beziehungen zwischen der inneren Struktur der Vergleichsmaterialien und den Vergleichsleistungen von Hilfsschulern im drei nicht differenzierten Klassen 7 Staatsexamensarbeit — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
72. *Hiebsch H.* Über die Erziehung zum produktiven Denken im Unterricht. — Pädagogik, 1961, H. 3.
73. *Hentschel R.* Untersuchungen zur Bedeutung der inneren Struktur von Vergleichsobjekten für die Vergleichsleistungen von Hilfsschülern in den Klassen 4 des A-Zuges, Staatsexamensarbeit am Institut für Sonderschulwesen. — Berlin, 1968.
74. *Hilgenfeld A.* Die Entwicklung von Fähigkeiten zur geistigem Operieren bei Hilfsschulern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klasse $3B_1$ an der Hilfsschule Schwerin, Staatsexamensarneit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
75. *Hiller G.* Der Algorithmus des Vergleichens, seine Funktion und seine Ausbildung durch interrichtsimmanente Übungen im Unterricht einer 4. Klasse des B-Zuges der Hilfsschule, Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
76. *Homburger A.* Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters. — Berlin, 1926.
77. *Honecker M.* Das einheitliche sozialistische Bildungssystem ist unser Perspektivplan. — DLZ, 1967, N 18, (3.5. 1967).
78. *Honecker M.* Nächste Schritte bei der Verwirklichung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. — DLZ, 1966, N 21.
79. *Itelson L. B.* Über die Anwendung der Kybernetik in der Theorie und Praxis des Ubterrichts. — Vergleichende Pädagogik, 1963, H. 6.
80. *Jaguttis D.* Entwicklung der Fähigkeiten zu gestigem Operieren bei Hilfsschulern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klasse 4A an der

Hilfsschule Güstrow. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
81. *Jantos, Baumann.* 2. Kongress der Gesellschaft für Psychologie in der DDR. — Pädagogik, 1969, H. 1, S. 70.
82. *Kamin U.* Die Entwicklung der Fähigkeit zu geistigem Operieren bei Hilfsschulern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klasse 6A an der Hilfsschule Rostock, Wiener Platz, Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
83. *Karsdorf G.* Zensieren — Mittel der Erziehung. — Berlin : VWV, 1960.
84. *Keune H.* Grundriss der allgemeinen Methodik des Chemieunterrichts. — VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin, 1963.
85. *Kirsanow A. A.* Die Individualisierung des Unterrichtsprozesses als Mittel zur Entwicklung der gnostischen Aktivität und Selbständigkeit der Schüler, Sowetskaja pedagogika, 1963, H. 5 (на рус. яз.).
86. *Klauer K. J.* Programmierter Unterricht in Sonderschulen. — Carl-Marhold-Verlagsbuchhandlung. Berlin-Charlottenburg, 1964.
87. *Klein H.* Didaktische Prinzipien und Regeln. — Berlin : VWV, 1960.
88. *Klein H.* Unterricht mit flexiblen Klassengrössen — ein zukunftsträchtiger Weg? — Pädagogik, 1966, H. 2.
89. *Klein H.* Zur gegenwärtigen Situation in der didaktischen Theorie und zu einigen Problemen der weiteren Arbeit. — Pädagogik, 1967, H. 5.
90. *Klein, Tomaschewsky.* Schulpädagogik — Teil I, Didaktik. Berlin : VWV, 1963.
91. *Kleine* Pädagogische Enzyklopädie in zwei Bänden. — VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin, 1963.
92. *Klingberg L.* Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule. — VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1962.
93. *Klingberg, Wenge, Winke.* Abriss der allgemeinen Didaktik. — Berlin : VWV, 1965.
94. *Klimpel P.* Zur Begriffsbildung in der Unterstufe. — Berlin : VWV, 1967.
95. *Kneist K.* Technische Revolution — Produktivkräfte und Humanismus. — Pädagogik, 1967, H. 3.
96. *Konzag B.* Unterrichtsbeispiele zur politischen Bildung in der Oberstufe der Sonderschule für lernbehinderte Kinder. — Z. Heilpädagogik, 1964, H. 1.
97. *Kosma T. W.* Der Einfluss des Unterrichts auf die Entwicklung des Klassifizierens bei jüngeren Schulkindern, Woprossy psichologii, 1964, H. 3 (на рус. яз.).
98. *Kostjuk G. S.* Über die Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Entwicklung des Kindes. — In: Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie. Berlin, 1958, H. 22.
99. *Kostjuk, Brokolijenko, Siniza.* Uber die Wege zur Führung der geistigen Entwicklung der Schüler im Unterrichtsprozess, aus: Die Thesen des II. Kongresses der Gesellschaft der Psychologen,

Bd 5, Verlag der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, Moskau, 1963 (на рус. яз.).
100. *Kotschwar W.* Zu einigen Problemen der thematischen Planung. — Pädagogik, 1965, H. 10.
101. *Kowalsky K.-D.* Unterschiedliche Vergleichsleistungen bei visueller und visuell-taktiler Wahrnehmungsart, untersucht in zwei Klassen 4 des A-Zuges einer Hilfsschule. — Staatsexamensarbeit. Berlin, 1968.
102. *Kritzler H.* Erste Erfahrungen mit programmiertem Lernen an der Hilfsschule. — Die Sonderschule, 1967, H. 6.
103. *Krüger H.* Zur Entwicklung von Definitionsleistungen bei Schülern. — Pädagogik, 1959, 2. Beiheft.
104. *Krüger J.* Die Auswirkungen der inneren Struktur von Vergleichsobjekten auf die Analyse-Synthese-Tätigkeit der Schüler beim Vergleichen in zwei vierten Klassen des B-Zuges einer Hilfsschule. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
105. *Kupiziewicz C.* Über die Effektivitat einiger Methoden im naturwissenschaftlichen Unterricht. — Pädagogik, 1090, H. 10.
106. *Landa L. N.* Über die Herausbildung einer allgemeinen Methode der Denktätigkeit bei Schülern beim Lösen von Aufgaben. — Woprossy psichologii, 1959, H. 3 (на рус. яз.).
107. *Landa L. N.* Die Ausbildung der Schüler in den Methoden des rationellen Denkens und das Problem der Algorithmen. — In: Kybernetische Probleme in Pädagogik und Psychologie. — Berlin : VWV, 1963.
108. *Landa L. N.* Kybernetik und Unterrichtstheorie, Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 1963, H. 1.
109. *Lange W.* Die Entwicklung der Fähigkeit zu geistigem Operieren bei Hilfsschülern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klasse 8A an der Hilfsschule Wolgast. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
110. *Lehrplan* für den achtstufigen allgemeinbildenden polytechnischen Schulteil der Hilfsschule, Regierung der DDR. — Ministerium für Volksbildung, 1959/1964.
111. *Leontjew A. N.* Probleme der Entwicklung des Psychischen. — Berlin : VWV, 1964.
112. *Leontjew A. N.* Das Lernen als Problem der Psychologie. — In: Probleme der Lerntheorie. — Berlin : VWV, 1966.
113. *Lesemann.* Geistig-orthopädische Übungen in der Hilfsschule. — Hilfsschule, 1923, H. 7.
114. *Lienert G.* Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. — Verlag A. Hain, Meisenheim am Glas, 1962.
115. *Linhart J.* Fragen der Determination und Motivation im Lernprozess. — In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie. Berlin, 1962, H. III/IV.
116. *Lompscher Fl.* Zur Gestaltung der Unterrichtsstunde in der sowjetischen Schule. — Pädagogik, 1976, H. 11.
117. *Lompscher J.* Die Intensivierung des Lernens erfordert eine intensivere geistige Erziehung. — Pädagogik, 1963, H. 1.
118. *Lompscher J.* Schöpferische Zusammenarbeit des Wissenschaftlers mit dem Praktiker bei der Erhöhung der Effektivität des Unterrichts. — Vergleichende Pädagogik, 1963, H. 4.

119. *Lompscher J.* Über einige Bedingungen der geistigen Entwicklung im Mathematikunterricht der Unterstufe. — Pädagogik, 1963, Beiheft 3.
120. *Lompscher J.* Entwicklung eines Systems der geistigen Erziehung. — Pädagogik, 1963, H. 8.
121. *Lompscher J.* Wege und Bedingungen der Entwicklung von Analyse und Synthese. — In: Pädagogische Wissenschaft und Schule, Konferenzbericht des DPZI, Bd 3, Berlin : VWV, 1964.
122. *Lompscher J.* Zur Entwicklung von Analyse und Synthese. — In: Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft. — Berlin, 1965.
123. *Lompscher J.* Fragen der geistigen Bildung und Erziehung im Unterricht. — Pädagogik, 1965, H. 10.
124. *Lompscher J.* Ein neuer Beitrag zum Verhältnis von Entwicklung und Erziehung. — Vergleichende Pädagogik, 1965, H. 1.
125. *Lompscher J.* Kenntniserwerb und geistige Entwicklung in der Unterstufe. — Berlin : VWV, 1966.
126. *Lompscher J. et al.* Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten (Konferenzbericht). — Berlin : VWV, 1968.
127. *Lompscher J.* Zum Problem der Entwicklung geistiger Fähigkeiten. — Pädagogik, 1967, H. 6.
128. *Machutow M. I.* Die Entwicklung der gnostischen Aktivität und Selbständigkeit der Schüler in den Schulen Tatariens. Sowjetskaja pädagogika, 1963, H. 5.
129. *Mannschatz E.* Vom Nutzeffekt der sozialistischen Erziehungstheorie. — Pädagogik, 1966, H. 4.
130. *Manthey H.* Zur Frage der objektiven Leistungsbeurteilung in der Hilfsschule. — Die Sonderschule, 1958, H. 6.
131. *Marx K.* Das Kapital. Bd. 1. — Berlin: Dietz Verlag, 1951.
132. *Marx K.* Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. — Berlin : Dietz Verlag, 1953.
133. *Marx, Engels.* Werke, Bd 3. — Berlin : Dietz Verlag, 1958.
134. *Marx, Engels.* Die heilige Familie und andere philosophische Frühschriften. — Berlin: Deitz Verlag, 1953.
135. *Marx, Engels.* Kleine ökonomische Schriften. — Berlin : Dietz Verlag, 1955.
136. *Marx, Engels.* Die deutsche Ideologie. — Berlin : Dietz Verlag, 1953.
137. *Mattern H.* Analyse und Synthese bei der Aneignung von Begriffen durch Schüler der 1. Klasse im Unterricht in heimatkundlicher Anschauung. — Inauguraldissertation. DZPI, 1968.
138. *Meyer A.* Modell des Unterrichts mit hochschulähnlichen Lehr- und Lernformen in den oberen Klassen. — Pädagogik, 1965, H. 12.
139. *Meyer G.* Kybernetik und Unterrichtsprozess. — Berlin : VWV, 1965.
140. *Monosson, Skatkin, Lerner.* Wie soll die moderne Unterichtstunde sein? — Utschitelskaja gaseta, 1967, N 98.
141. *Montessori M.* Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. — Stuttgart, 1913.
142. *Montessori M.* Montessori-Erziehung für Schulkinder. — Stuttgart, 1926.
143. *Montessori et al.* Die Selbsterziehung des Kindes. — Berlin, 1923.
144. *Moor P.* Heilpädagogik. — Berlin, Stuttgart, 1965.

145. *Moor P.* Heilpädagogische Psychologie, II. Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart, 1958.
146. *Morosowa N. W.* Interessen geistig zurückgebliebener Schüler. — Die Sonderschule, 1967, H. 4.
147. *Müller-Axt.* Die Entwicklung der Fähigkeiten zu geistigem Operieren bei Hilfsschülern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klasse 5 an der Hilfschule Graal-Müritz. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen, Berlin, 1967.
148. *Müller H. E.* Zum Begriff «Hilfsschulbedürtigkeit». — Die Sonderschule, 1967, H. 6.
149. *Müller L.* Die Entwicklung der Fahigkeit zu geistigem Operieren (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klasse 4 an der Hilfsschule Putbus. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
150. *Müller, Winter.* Zur neuen Durchführungsbestimmung. — Die Sonderschule, 1969, H. 1, S. 1.
151. *Neuner G.* Zum Problem der Niveauerhöhung in Bildung und Erziehung auf der Grundlage präzisierter Lehrpläne. — Pädagogik, 1967, H. 9.
152. *Niedermeyer O.* Die Entwicklung der Fähigkeiten zu geistigem Operieren bei Hilfsschülern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klasse A_2 an der Hilfsschule Wolgast. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
153. *Odenbach K.* Studien zur Didaktik der Gegenwart. Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1963.
154. *Ogorodnikow I. T.* Die Untersuchung von objektiven Gesetzmässigkeiten des Unterrichtsprozesses als wichtige Aufgae der Didaktik. — Pädagogik, 1967, H. 7.
155. *Okon W.* Der Unterrichtsprozess. — Berlin : VWV, 1957.
156. *Ossipow, Kowalenko, Petrow.* Der sowjetische Arbeiter und die Automatisierung. — Berlin, 1961.
157. *Patzenhauer A.* «Vergleichen» im Lehrplan für Hilffschulen 1959/64. — Institut für Sonderschulwesen. — Berlin, 1968 (unveröff. Manuskript).
158. *Patzenhauer A.* Zur Bedeutung der Darbietungsintensität nach 6 Abstufungen für die Vergleichsleistungen in den Klassen 4A und 4B eines Hilfsschulsystems. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
159. *Pädagogisches* Forum über «Wissen und geistige Fähigkeiten». — Pädagogik, 1964, H. 3.
160. *Peiker W.* Die Bedeutung der subjektiven Einstellung der Hilfschüler zu den Verkgeichsobjekten für die Vergleichsleistungen, untersucht in einer Klasse 4 des A-Zuges. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
161. *Piaget I.* Die Rolle der Handlung in der Entwicklung des Denkens. — Woprossi psichologii, 1965, H. 6.
162. *Postowskaja W. A.* Das Vergleichen von Gegenständen durch Hilfsschüler. — Sie Sonderschule, 1967, H. 1.
163. *Raatz W.* Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage. Carl-Marhold-Verlagsbuchhandlung. Halle, 1926.
164. *Rabending K.-H.* Die Entwicklung der Fähigkeit zu geistigem Operieren bei Hilfsschülern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klase 7A der

Hilfsschule Rostock, Wiener Platz. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
165. *Reischock W.* Die Bewältigung der Zukunft. — Berlin : VWV, 1966.
166. *Renker, Holstein et al.* Arbeitserfolge auf dem Gebiet der Rehabilitation in der DDR. — Berlin: Volk u. Ges., 1962.
167. *Richter, Spengler.* Studie zu Ausdruckformen des Vergleichens im Unterricht der Hilfsschule. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968 (unverröf. Manuskript).
168. *Riehme J.* Zum Verhältnis von sprachlichen und geistigen Fähigkeiten. — Pädagogik, 1968, H. 10.
169. *Rosenfeld G.* Theorie und Praxis der Lernmotivation. — VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin, 1964.
170. *Rosenfeld G.* Lernmotive und Perspektiverleben. — Pädagogik, 1961, H. 7.
171. *Rösler H.-D.* Über das Behalten von Handlungen schwachsinniger und normaler Kinder. — Z. Psychologie. Bd 158, 1955, H. 3/4.
172. *Rubinstein D. L.* Das Denken und die Wege seiner Erforschung. — VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin, 1961.
173. *Rubinstein S. L.* Das Problem der Fähigkeiten und Fragen der psychologischen Theorie. — In: Beiträge zum Begabungsproblem. Berlin : VWV, 1961.
174. *Rubinstein S. L.* Grundlagen der allgemeinen Psychologie. — Berlin : VWV, 1962.
175. *Rückner A.* Die Entwicklung der Fahigkeit zu geistigem Operieren bei Hilfsschülern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht des Vorschullteils an der Hilfsschule Ribnitz-Damgarten. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
176. *Rumjanzewa O. M.* Zur Charakteristik des Prozesses des Vergleichens bei Schülern der 5 bis 7. Klassen. Wissenschaftliche Z. der Pädagogischen Hochschule A. Herzen. Bd 159, Leningrad, 1958 (на рус. яз.).
177. *Sankow L. W.* Das Verhältnis zwischen Unterricht und Entwicklung und seine Erforschung. — Verleichende Pädagogik, 1965, H. 1.
178. *Sankow L. W.* Über die Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Entwicklung. — Pädagogik, 1962, H. 5.
179. *Schif, Sch. I.* Die Untersuchung des anschaulich bildhaften Denkens oligophrener Kinder. — Die Sonderschule, 1967, H. 5.
180. *Schif, Sch. I.* Das Denken schwachsinniger Schüler. — In: Besonderheiten der geistigen Entwicklung bei Hilfsschüler. — Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR. — Moskau : Verlag Die Bildung, 1966.
181. *Schif, Sch. I.* Die Besonderheiten der geistigen Entwicklung von Hilfsschülern. — Die Sonderschule, 1964, H. 4; 1965, H. 1.
182. *Schkolnik G. I.* Zur Umwandlung von Kenntnisen in ideologische Überzeugungen im Unterrichtsprozess. — Pädagogik, 1966, H. 7.
183. *Schlegel J.* Einige aktuelle Probleme der Hilfsschulpädagogik. — Die Sonderschule, 1967, H. 1.
184. *Schmidt H.-D.* Empirische Forschugsmethoden der Pädagogik. — Berlin : VWV, 1961.
185. *Scholz-Ehrsam E.* Zur Psychologie des Hilfsschulkindes. — Berlin : Volk u. Ges., 1966.

186. *Schrade H.* Zur Bedeutung von Neigungen und Interessen als leistugsbeeinflussende Faktoren bei der Vergleichstätigkeit von Hilfsschülern in einer Klasse 7 des B-Zuges. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
187. *Schreiber E.* Rhythmische Erziehung als Mittel zur Verbesserung von Konzentration bei Hilfsschülern. — Die Sonderschule, 1969, H. 1 u. 2.
188. *Schtschedrowski G. P.* Über Prinzipien der Analyse der objektiven Struktur der Denktätigkeit auf der Grundlage von Begriffen der inhaltlich-genetischen Logik. — In: Woprossy psichologii 1964, H. 2 (на рус. яз.).
189. *Schtscherbow N. P.* Über die Organisasionsformen des Unterrichts. — Berlin : VWV, (o. Jg.).
190. *Schuffenhauer H.* Über die Entwicklung kybernetischer Unterrichtsmittel und das Problem der Programmierung von Unterrichtsabschnitten. — Pädagogik, 1963, H. 12.
191. *Schulz I.* Ergebnisse einer Untersuchung zum Vergleichen auf visueller und visuell-taktiler Grundlage, dargestellt am Beispiel von drei Klassen 4 des B-Zuges an Hilfsschulen. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
192. *Schwinkowski G.* Untersuchungen zur Abhängigkeit der Vergleichsleistungen von der inneren Struktur der Vergleichsobjekte bei Hilfschülern der Klassen 7B. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
193. *Siepmann G.* Die Arbeit mit dem Buch als Informationsmittel in der 7. Klasse einer Hilfsschule. — Die Sonderschule, 1968, H. 5, S. 297.
194. *Slawina L. S.* Psychologische Bedingungen der Entwicklung der intellektuellen Aktivität in der Lernarbeit bei Schülern der 1. Klasse. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, Bd 73, 1955 (на рус. яз.).
195. *Solowjow I. M.* Besonderheiten der Erkenntnistätigkeit der Hilfsschüler. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, Moskau, 1953 (на рус. яз.).
196. *Sommerfeld D.* Die Bedeutung von Zuwendung und Interesse als leistungsbeeinflussende Faktoren bei der Vergleichstätigkeit von Hilfsschülern in einer Klasse 4 des B-Zuges. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
197. *Sommerfeld D.* Studie zur Vergleichstätigkeit und zu Ausdrucksformen des Vergleichs bei gezielten «Beschäfigungen» schwer intellektuell geschädigter. förderungsfähiger Kinder. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968 (unveröff. Material).
198. *Sovak M.* Defektologie und ihre Arbeitsmethoden. — Die Sonderchule, 1960, H. 3.
199. *Spengler E.* Die Bedeutung von Neigungen und Interessen zu den Vergleichsmaterialien für die Leistungen beim Vergleichen, untersucht bei Hilfsschülern einer Klasse 7A. Staatsexamensarbeit-Institut für Sonderschulwesen, Berlin, 1968.
200. *Stahl R.* Die Entwicklung von Analyse und Synthese bei der Arbeit mit Sachaufgaben im Mathematikunterricht des 1. Schuljahrs. — In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Konferenzbericht des ÖPZI. Bd 3. Berlin : VWV, 1964.
201. *Stanka J.* Komplexer Abeitsunterricht in der Hilfsschule. — Die Sonderschule, 1966, H. 4.

202. *Stapelfeld K.* Der Algorithmus des Vergleichs, seine Funktion und seine Ausbildung im Unterricht der Klasse 4 des A-Zuges der Hilfsschule, Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
203. *Stöcker K.* Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. — München: Ehrenwirth Verlag, 1960.
204. *Stöhr, Weck.* Über das Verhältnis von Leistungsanalyse und Zensierung. — Pädagogik, 1968, H. 2.
205. *Stoppe G.* Die Planung und Leitung des Erziehungsprozesses durch den Klassenleiter. — Pädagogik, 1966, H. 8.
206. *Strecker G.* Der Algorithmus des Vergleichs, seine Funktion und seine Ausbildung im Unterricht von Klassen 7 der Hilfsschule. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
207. *Stübs H.-J.* Die Entwicklung der Fähigkeiten zu geistigem Operieren bei Hilfsschulern (Vergleichen) durch unterrichtsimmanente Übungen, festgestellt im Unterricht der Klasse 8A an der Hilfsschule in Wolgast. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1967.
208. *Stresikosin W.* Zur Organisation des Unterrichtsprozeses. — Berlin : VWV, 1966.
209. *Suhrweier H.* Über die Lernmotive bei Hilfsschuljugendlichen. — Die Sonderschule, 1964, H. 2.
210. *Swerewa M. V.* Besonderheiten des Vergleichens von Gegenständen durch Schwachsinnige Schüler. Diss., Moskau, 1948 (на рус. яз.).
211. *Szaniawski I.* Model i Metos, Staatlicher Verlag der Wissenschaften. — Warszawa, 1965.
212. *Teichert D.* Untersuchungen zum Einfluss einiger Motivationen auf die Vergleichsleistungen bei Hilfsschülern, Klasse 4A. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
213. *Tornow K.* Der Lehr- und Bildungsplan in der Hilfsschule, Inauguraldissertation. Halle, 1932.
214. *Uhlig A.* Komponenten der Unterrichtsgestaltung. — Berlin : VWV, 1960.
215. *Ulbricht W.* Die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR bis zur Vollendung des Sozialismus. — Berlin : Dietz Verlag, 1967.
216. *Vier W.* Intensivierung des Unterrichts durch Entwicklung wertvoller Lernmotive. — Pädagogik, 1963, H. 1.
217. *Weck H.* Selbständiges Problemerkennen und Problemlösen. — Berlin : VWV, 1966.
218. *Werner R.* Das verhaltensgestörte Kind. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. — Berlin, 1967.
219. *Weitendorf Fr.* Die weltanschauliche Verallgemeinerung und politisch-ideologische Aktualisierung der wissenschaftlichen Kenntnisse der Schüler. — Pädagogik, 1965, H. 10.
220. *Weitendorf Fr.* Zur Planung der logischen Struktur des Unterrichts. — Pädagogik, 1966, H. 1.
221. *Wildauer G.* Die Entwicklung von Analyse und Synthese im Denken des Vorschulkindes. Inauguraldissertation. — DPZI. Berlin, 1965.
222. *Wildauer G.* Zur Entwicklung der geistigen Tätigkeit im Vorschulalter. — Berlin : VWV, 1968.
223. *Witzlack G.* Kenntniserwerb und geistige Entwicklung im fachvorbereitenden Unterricht. — Pädagogik, 1963, 4, Beiheft.

224. *Wodzinski J.* Über den Einfluss einiger Motivationen auf die Leistungen der Hilfsschüler im Vergleichen. Staatsexamensarbeit — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
225. *Voitzik K.* Untersuchungen zur stimulierenden Wirkung einiger Varianten der Leistungsbestätigung auf die Vergleichsleistungen bei Hilfsschülern — dargestellt am Beispiel einer Klasse 7 aus dem A-Zug der Hilfsschule. Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.
226. *Wygotski L. S.* The problem of the Cultural Development of the Child. — J. Genetic Psychology, 1929, H. 3.
227. *Wygotsky L. S.* Ausgewählte psychologische Schriften. Verlag der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR. Moskau, 1956 (на рус. яз.).
228. *Zimmermann L.* Variationsstatistik. Deutscher Verlag der Wissenschaften. — Berlin, 1959.
229. *Ziese G.* Bemerkungen zu den Erscheinungsformen des Schwachsins. — In: Ziese G. u. Ehrsam E. Zur Symptomatologie des Schwachsinns. Halle, 1954.
230. *Zinkeisen G.* Neigungen und Interessen als leistungsbeeinflussende Faktoren beim Vergleichen der Hilfsschüler, dargestellt am Beispiel einer Klasse 7 aus dem A-Zug der Hilfsschule Staatsexamensarbeit. — Institut für Sonderschulwesen. Berlin, 1968.

Дополнительный список

231. *Angerhoefer U.* «Erkundung» als eine methodische Grundform im Unterricht der Hilfsschule. Diss. (A), Gesellschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität. — Berlin, 1971.
232. *Angerhoefer U.* Untersuchungen zur Funktion und zur Anlage von gestalterischen Tätigkeiten in der sozialistischen Bildung und Erziehung schwachsinniger Schüler unter dem Einfluss der methodischen Grundform «Gestalten». Diss (B) Humboldt-Universität. — Berlin, 1976.
233. *Autorenkollektiv.* Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin : VWV, 1976.
234. *Autorenkollektiv.* Allgemeinbildung— Lehrplanwerk — Unterricht. — Berlin : VWV, 1972.
235. *Baudisch W.* Zur Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit im heimatbezogenen Sachunterricht der Hilfsschule. — Die Sonderschule, 1970, H. 3.
236. *Baudisch W.* Untersuchungen zur defektspezifischen Gestaltung muttersprachlicher Bildung und Erziehung bei jüngeren debilen Schulern. Diss. (B). Martin-Luther-Universität, Halle, 1973.
237. *Baudisch W., Bröse B.* Die Pädagogik für Schwachsinnige als modifizierte sozialistische Pädagogik. — Die Sonderschule, 1972, H. 5.
238. *Bröse, Jungbluth, Ludwig.* Paaring-komparable Lehr- und Lernmittel für die geistige Aktivierung schwachsinniger Kinder. — Die Sonderschule, 1970, H. 6.
239. *Bröse B., Winter K.* Sozialistische Bildung und Erziehung schwachsinniger Schüler im 25. Jahr der DDR. — Die Sonderschule, 1974, H. 5.
240. *Bröse B.* Der Unterrichtsversuch im naturwissenschaftlichen Unterricht an Hilfsschulen. — Die Sonderschule, 1975, H. 5.

241. *Brüggener Karl.* Schöpferische Schülertätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. — Pädagogik, 1973, H. 9. u. 11.
242. *Dolgoborodowa N. P.* Grundlagen der korrektiven Arbeit in der Hilfsschule, aus «Korrektive Arbeit im Prozess der Bildung und Erziehung». Staatliches «pädagogisches Institut A. I. Herzen, Leningrad, 1974 (на рус. яз.).
243. *Dulnjew G. M.* Grundlagen des Arbeitsunterrichts in der Hilfsschule. — Die Sonderschule, 1972, 1, Beiheft.
244. *Göllnitz G.* Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters. — Fischer, Jena, 1975 (3., überarbeitete Aufl.).
245. *Gross W.* Die Schülerübung als Mittel zum Erwerb anwendungsbereiter Kenntnisse bei debilen Schülern Diss. (A), Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität. Berlin, 1976.
246. *Hertsch W.* Entwicklung der geistigen und sprachlichen Fähigkeiten und des Könnens der Schüler im Fachunterricht der sozialistischen Schule — Bericht. — Pädagogik, 1973, H. 2.
247. *Hilgenfeld K., Winter K.* Hinweise zur Arbeit mit der Direktive zum Hilfsschullehrplan von 1964. — Die Sonderschule, 1972, H. 2.
248. *Klingberg L.* Einführung in die Allgemeine Didaktik — Vorlesungen. — Berlin : VWV, 1972.
249. *Kossakowski G. et al.* Entwicklung von Fähigkeiten zu selbständigem und verantwortungsbewusstem Handeln. — Berlin: VEB Dtsch. Verlag der Wissenschaften, 1970.
250. *Kossakowski, Otto.* Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. — Berlin: VWV, 1971.
251. *Krenz J.* Untersuchungen zur Methodik der Arbeit mit dem Pionieraufrag der Pionerorganisation «Ernst Thälmann» bei der Planung und Gestaltung des politisch-pädagogischen Prozesses in der Hilfsschulpioniergruppe, dargestellt am Beispiel einer Pioniergruppe der Klassenstufe 4a. Diss. (A), Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität, Berlin, 1975.
252. *Mannschatz E.* Zur Weiterentwicklung der Hilfsschulen als Bestandteil des sozialistischen Bildungswesens. — Sie Sonderschule, 1972, H. 3.
253. *Mannschatz E.* Persönlichkeitserziehung bei Kindern mit Entwicklungsanomalien. — Die Sonderschule, 1975, H. 6.
254. *Ministerium* für Volksbildung : Direktive zum Lehrplan für den achtstufigen allgemeinbildenden polytechnischen Schulteil der Hilfsschule von 1964. — Berlin : VWV, 1972.
255. *Ministerium* für Volksbildung : Lehrpläne für den allgemeinbildenden Schulteil der Hilfsschule, Abteilung II, Klasse 1 und Klasse 2. — Berlin : VWV, 1973 u. 1974.
256. *Ministerium* für Volksbildung : Lehrpläne für den allgemeinbildenden Schulteil der Hilfsschule, Abteilung I, Klasse 2. — Berlin : VWV, 1975.
257. *Neuner G.* Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. — Berlin : VWV, 1973.
258. *Paul G.* Probleme und Ergebnisse zeitweiliger Differenzierung von Leistungsanforderungen bei geistigen Schülertätigkeiten. — Pädagogik, 1971, 2, Beiheft.
259. *Pentz J.* Zur geistigen Aktivierung von Hilfsschülern mittels des Vergleichs, untersucht an Beispielen aus dem Biologielehrheft für Hilfsschulen, Klasse 6. Diplomarbeit, Sektion Rehabilitationspä-

dagogik und Kommunikationswissenschaft der Humboldt-Universität. Berlin, 1974.

260. *Petrowa W. G.* Über die praktische und geistige Tätigkeit von Hilfsschülern. — Die Sonderschule, 1974, 1, Beiheft.

261. *Platonow K. K.* W. I. Lenin und das Problem der Fähigkeiten. — Pädagogik, 1970, H. 3.

262. *Richter K.-H.* Aufgabenlösen im propädeutischen Geographie-Unterricht mit schwachsinnigen Schülern in Klassen 4 an Hilfsschulen der DDR. Diss. (A), Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität. Berlin, 1976.

263. *Rittel D.* Zur Funktion und Anlage von Arbeitstätigkeiten für die sozialistische Bildung und Erziehung schwachsinniger Schüler unter dem Einfluss der methodischen Grundform «Produktive Schulerarbeit». Diss. (A), Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität. Berlin, 1975.

264. *Rösler H.-D.* Intelligenzrückstand als Erscheinungsform behinderter Erfahrungsaneignung im Kindes- und Jugendalter. Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie, 25, Jg, S. 365.

265. *Sabramnaja et al.* Die Auswahl der Kinder für die Hilfsschule. — Berlin : VWV, 1974.

266. *Schreiber E.* Mündliches Erörtern als Form eines didaktischen Gesprächs im Unterricht und in ausserunterrichtlichen Veranstaltungen der Hilfsschule. Diss. (A), Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität. Berlin, 1975.

267. *Shif et al.* Besonderheiten der geistigen Entwicklung von Hilfschülern. — Berlin : VWV, 1971.

268. *Solowjow I. M.* Psychologie der Erkenntnistätigkeit normaler und anormaler Kinder. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR. Moskau : Verlag Proswestschenie. 1966 (на рус. яз.).

269. *Wygotski L. S.* Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. — Die Sonderschule, 1975, H. 2.

ИБ № 2371

Б. БРЁЗЕ

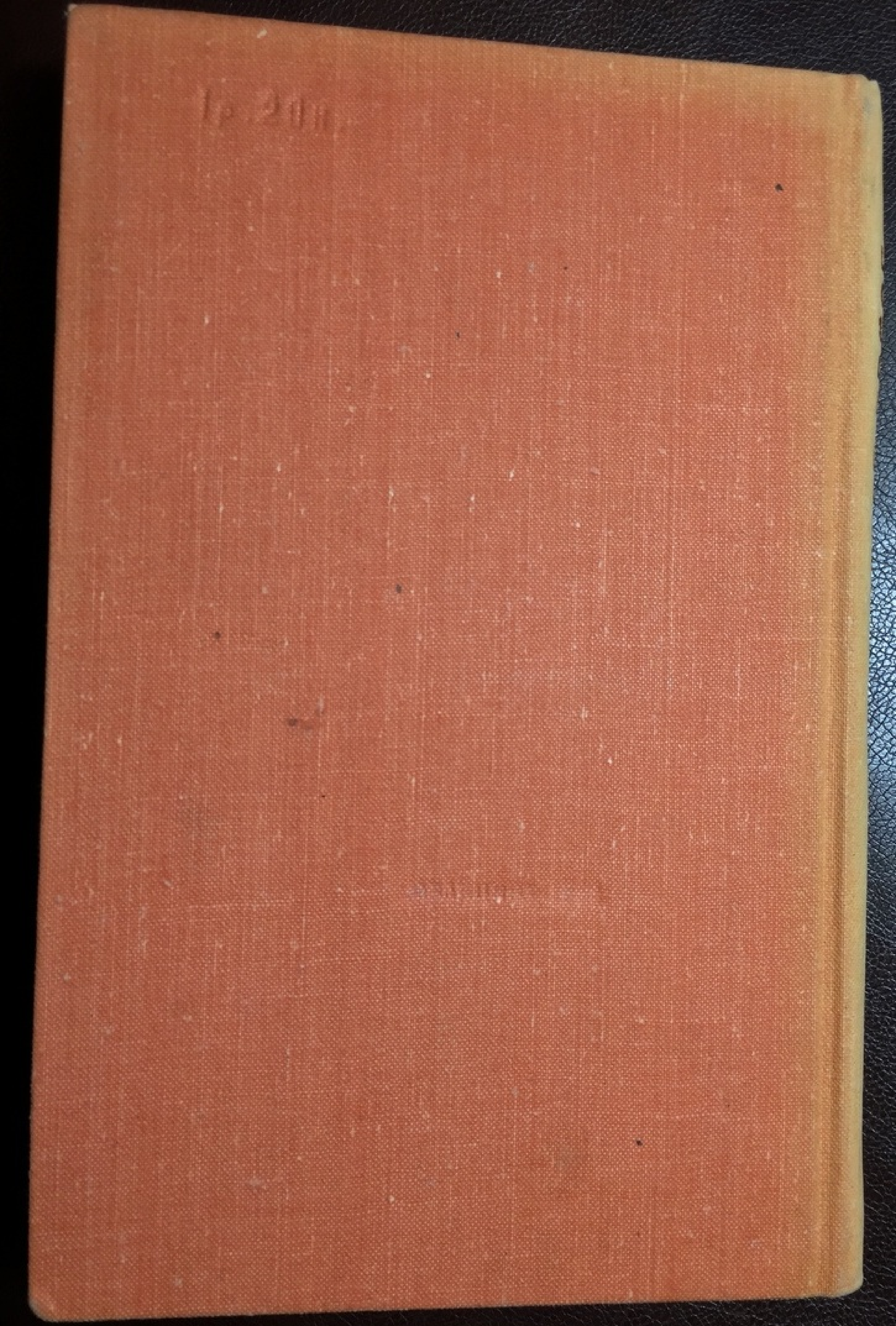
Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах

Научный редактор *Д. Н. Крылов*
Художественный редактор *Н. А. Гурова*
Переплет художника *И. М. Иванова*
Технический редактор *Н. И. Людковская*
Корректор *И. С. Парфенова*

Сдано в набор 23.04.81. Подписано к печати 25.06.81. Формат бумаги 84×108 1/32. Бум. тип. № 1. Лит. гарн. Печать высокая. Усл. печ. л. 12,60. Усл. кр. отт. 12,60. Уч.-изд. л. 12,90. Тираж 10 000 экз. Заказ № 1582. Цена 1 р. 20 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Медицина», Москва, Петроверигский пер., 6/8.

Московская типография № 11 Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 113105, Нагатинская ул., д. 1.


1р. 20к.